

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Autora: Cecília Aparecida Xavier

Orientadora: Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

Campinas
2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

X19o	<p>Xavier, Cecília Aparecida</p> <p>O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência / Cecília Aparecida Xavier. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Avaliação institucional. 2. Orientadores educacionais. 3. Gestão escolar. 4. Projeto político-pedagógico. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>11-054/BFE</p>
------	---

Título em inglês: The educational advisor at implementation of participatory institutional assessment: one to look about the experience

Keywords: Institutional Assessment; Educational Advisor; Educational Management; Political-Pedagogical Project

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Mara Regina Lemes de Sordi (Orientadora)

Profª. Drª. Suely Galli Soares

Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Data da defesa: 22/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: xcecilia@ig.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Autor: CECÍLIA APARECIDA XAVIER

Orientadora: DRA. MARA REGINA LEMES DE SORDI

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
Defendida por Cecília Aparecida Xavier e aprovada pela
Comissão Julgadora.

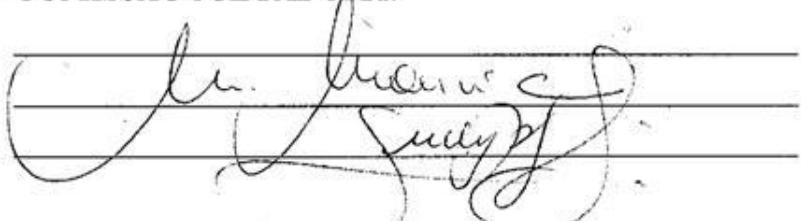
Data: 22/02/2011

Assinatura: _____



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



*Aos meus pais Benedito Jarbas Xavier e
Ermelinda Xavier e à minha irmã Edméa Aparecida Xavier,
muito além das estrelas, de onde olham por mim...*

AGRADECIMENTOS

Ao Jorge, meu companheiro e meu grande amor, que me deu forças para vencer os desafios dessa jornada.

À professora Mara de Sordi, que sempre me orientou com sabedoria, compreendendo minhas dificuldades e me mostrando que era possível superá-las.

Às Orientadoras Pedagógicas e a toda equipe educativa do NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) Sudoeste que estiveram sempre prontos a me auxiliar nesta busca.

A todos os professores, pesquisadores e colegas do LOED, por me abrirem essa oportunidade de estudos e aprendizagem.

Um agradecimento especial à Dra. Suely Galli Soares, minha grande mestra nos caminhos acadêmicos e da vida.

À Dra. Margarida Montejano da Silva e à Dra. Maria Márcia Malavasi, por suas importantes contribuições para a conclusão desta dissertação.

A todos os profissionais da EMEF “Padre Emílio Miotti” e em especial à equipe gestora, que me acompanharam nesta trajetória e que torceram por mim.

A todos os meus queridos amigos e amigas que me fortaleceram nesta jornada e sem os quais, este momento não teria chegado.

Não poderia também deixar de registrar um agradecimento especial ao Dr. Jamiro da Silva Wanderley e à Dra. Verônica Aparecida Oliveira de Souza, que estiveram nos bastidores como profissionais e amigos queridos, me dando sustentação para que eu superasse meus limites e concluísse este trabalho.

*“Embora ninguém possa voltar atrás para fazer um novo
começo, qualquer um pode começar agora a fazer um novo
fim.”*

Francisco Cândido Xavier

RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer os limites e possibilidades do papel do Orientador Pedagógico como articulador do processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) nas escolas municipais de Ensino Fundamental da Região Sudoeste de Campinas. Durante os anos de 2008 e 2009, acompanhamos os encontros de estudos e as reuniões de trabalho desses atores institucionais, o que possibilitou a imersão como pesquisadora nas questões relativas ao desencadeamento desse processo. Foram realizadas também, entrevistas semi-estruturadas, com os Orientadores Pedagógicos para que pudéssemos captar o fenômeno estudado em suas diferentes perspectivas. Buscamos desvelar os limites e possibilidades do Orientador Pedagógico enquanto ator institucional indicado para articular esse processo. Além disso, o estudo aborda pontos essenciais nessa trajetória como gestão e Projeto Pedagógico. Pensar e colocar em prática uma avaliação emancipadora promotora da qualidade da escola é possível, e pode garantir uma educação pública que vá para além dos documentos e dos discursos e que auxilie de fato na formação de um cidadão crítico e participativo.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Orientador Pedagógico, Gestão Educacional, Projeto Político-Pedagógico

ABSTRACT

This study aims to know the limits and possibilities of the role of Educational Supervisor as the articulator of the process of implementation of Participatory Institutional Assessment (PIA) in the schools of basic education in the Southwest Region of Campinas. During the years 2008 and 2009, we followed the study meetings and working meetings of these institutional actors, which allowed the immersion as a researcher on issues relating to the initiation of this process. Also there were made semi-structured interviews with the pedagogical advisors so that we could capture the phenomenon studied in its different perspectives. We seek to reveal the limits and possibilities of institutional actor as Pedagogical Advisor appointed to coordinate this process. Moreover, the study addresses key issues such as career management and Educational Project. Think and act on a promoter emancipatory evaluation of school quality is possible, and can guarantee a public education that goes beyond documents and speeches and to assist in fact the formation of a critical and participative citizens.

Key Words: Institutional Assessment, Educational Advisor, Educational Management, Political-Pedagogical Project

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I – ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA – OS COMPROMISSOS DE UM PERCURSO	6
1.1 – A pesquisa e seus objetivos	6
1.2 – Contextualizações do cenário e os sujeitos da Pesquisa	19
II – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	30
2.1 – Avaliação Educacional – um campo de muitos sentidos, lógicas e contradições	30
2.2 – Avaliação Institucional – um olhar para além da sala de aula	41
2.3 – A implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa) em Campinas – um breve histórico	49
2.4 – O Orientador Pedagógico – o desafio de uma atuação	72
III – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA, GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – A CADÊNCIA DE UMA TRILOGIA	87
3.1 – O Orientador Pedagógico e a articulação dos processos de AIP	87
3.2 – O Projeto Político-Pedagógico – a expressão do coletivo escolar	108
3.3 – Gestão Escolar – a identidade de um compromisso	117
3.4 – A cadência de uma trilogia – Avaliação Institucional Participativa, Gestão Escolar e Projeto Político-Pedagógico	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

INTRODUÇÃO

O que me moveu nos caminhos deste estudo foram as indagações que o exercício cotidiano no trabalho de Orientadora Pedagógica suscitou a partir das inúmeras solicitações que constituem os desafios dessa atuação.

A escola sempre foi o lócus onde concentrei minhas motivações e buscas. Nela alicercei minhas experiências de ensino e aprendizagem, e estruturei minha vida profissional.

De início, este espaço escolar, se resumia em minha sala de aula e em meus alunos e para tentar solucionar as questões referentes a ele, me valia de cursos, palestras e leituras.

Esse pequeno recorte de uma realidade bem mais complexa, que se constitui das engrenagens sobre as quais se alicerçam a escola, pouco ocupava espaço em minhas reflexões.

Essa forma de atuar fez parte de minha constituição como professora durante algum tempo e ainda hoje faz parte da forma de atuação de muitos profissionais da Educação.

Seja pela formação inicial, seja pela estruturação do próprio espaço escolar, a compreensão e a utilização dos espaços coletivos e algumas formações posteriores que são oferecidas para os professores, parecem contribuir para a manutenção dessa visão fragmentada e limitada da ação educativa.

Tudo que marcava minha experiência como professora, todas as leituras, estudos e formações, agora sob uma nova ótica, a de Orientadora Pedagógica, traziam-me inúmeros questionamentos. Achava que o fato de ter sido professora me faria entender as necessidades desse profissional, mas tal como a diversidade em uma classe, isso também acontece entre profissionais. Uma somatória de trajetórias percorridas, visões e momentos diferentes de vida e de formação.

E por experiência própria, entendo o quanto a formação e os espaços de discussões coletivas podem fazer no processo de transformação de nossos conceitos e de nossa prática pedagógica.

Nas ações de uma Orientadora Pedagógica, a avaliação concentra grande parte de nossas reflexões e preocupações. No entanto, muitas vezes acabamos ficando apenas na avaliação da aprendizagem tão somente, porque processos de avaliação com enfoques mais amplos, não são comuns no ensino fundamental.

Foi trilhando esse percurso formativo que no final de 2005 tive pela primeira vez contato com a temática da Avaliação Institucional em apresentação às escolas municipais por ocasião de um convite para participação do Projeto Geres¹. Posteriormente, estudos ligados à essa temática oportunizados pelo LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Unicamp contribuíram para fundamentar mais estes conceitos e trazer indagações sobre minha prática.

As contribuições dos aportes teóricos que fundamentam a Avaliação Institucional Participativa me levaram a construir um novo mosaico da AVALIAÇÃO, entendendo os processos de inclusão, exclusão e as lógicas e como estes tecem suas bases, mostrando assim, a escola que temos hoje como fruto de marcas históricas que a foram constituindo no decorrer do tempo. Este não é, portanto, um campo de neutralidade, muito ao contrário, nela além de habitem as políticas regulatórias externas, temos as concepções da gestão e de cada profissional nela inserida, além das famílias e alunos que a compõem.

A escola tem funcionado, muitas vezes, como se cada sala de aula com seus alunos e sob a tutela do professor daquela turma fosse desvinculada do todo que move o contexto em que se encontra mergulhada. Contexto que tem uma gestão, onde atuam outros professores, outros alunos, famílias e funcionários que imersos na cultura local.

Esse universo complexo é onde se concentra os desafios da atuação na Orientação Pedagógica em busca de qualificar espaços coletivos e desvendar novas possibilidades de trabalho pedagógico, que de fato garantam uma aprendizagem significativa de *todos* os alunos.

O que percebemos é que há uma lacuna entre os discursos sobre qualidade em Educação e as reais condições da escola, onde a insatisfação toma conta do ambiente escolar e o distancia cada vez mais de sua finalidade em relação à garantia de uma aprendizagem significativa para todos.

Os pais e alunos também não se sentem motivados para se aproximarem da escola e se envolverem em seus processos, contribuindo para sua melhoria.

Atores de diversos segmentos habitam esse universo num emaranhado de relações que se desencadeiam no dia-a-dia, onde as queixas, o imobilismo, às pressões, fazem parte desse cenário. Os professores, frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar

¹ Projeto GERES – Geração Escolar 2005 – pesquisa de estudo longitudinal de acompanhamento da aprendizagem dos alunos desde o início do ensino fundamental até a sequência de quatro anos.

na atualidade, como: a indisciplina, a desmotivação de muitos alunos para aprender, a aceleração do conhecimento e as novas tecnologias, apresentam em sua trajetória profissional, muitas inquietações frente aos compromissos para a transformação dessa realidade. Como aborda Soares (2003):

“Para responder a tais compromissos na perspectiva da transformação esse profissional necessita desenvolver a visão de mundo e de capacidade de estabelecer relações, significados e valores, projetando-os na prática educativa.

A multiplicidade de idéias e interpretações que circundam a ação pedagógica e compõem os currículos, numa justaposição de interesses e realidades sociais, deve, em lugar de constrianger e assustar, desenvolver a autoconsciência sobre a natureza do trabalho educativo, o prazer da busca de compreensão sobre o que faz, e o como esperam que faça, numa atitude permanente de suspeita sobre os objetivos do fazer. Essa postura implica a prática da desconstrução que é sempre o começo dado pela interrogação e suspeita sobre algo que existe, sobre um sistema, seus objetivos e encaminhamentos práticos.” (2003, p.102)

Essa ação de desconstrução e estranhamento frente às ações pedagógicas sejam elas constitutivas dos Projetos Pedagógicos, veiculadas através de decretos ou praticadas em sala de aula, permite que elas não se cristalizem e se percam numa reprodução, as razões primeiras que um dia as sustentaram.

Imersa nessa complexidade, o objetivo desta dissertação, é discutir o papel do orientador pedagógico como um articulador nos processos de implementação da política pública de Avaliação Institucional nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas.

A investigação focaliza os percursos do Orientador Pedagógico em sua ação estratégica na ativação desses processos nas escolas. Além de observar se os trabalhos de avaliação dentro do formato e princípios da AIP (Avaliação Institucional Participativa) contribuíram para um redimensionamento de sua própria ação, qualificando os espaços coletivos sobre os quais atua. Esse ator estratégico fez da implementação dessa política uma revitalização de sua própria prática nos espaços coletivos?

Processos de avaliação que não se refiram às questões de aprendizagem, ainda não são comuns, principalmente na Educação Básica. Uma proposta como a da Avaliação Institucional Participativa, indo além das avaliações de desempenho que, na maioria das vezes, apresentam apenas resultados desconectados da reflexão sobre esses dados, propõe a participação dos

atores locais e promove as relações do coletivo de forma que processo e produto, não sejam dissociados e se construa uma escola de qualidade para todos.

Nesta perspectiva, a gestão da escola precisa assumir o compromisso social no desenvolvimento desse processo, abrindo caminhos para que a comunidade escolar participe, garantindo que essa participação seja de fato legitimada e não fique apenas na superficialidade.

A Avaliação utilizada como um instrumento de ação pela gestão, pode se transformar num recurso para que as mudanças necessárias se efetivem e contribuam para a melhoria da qualidade educacional daquele espaço em que está inserida. Essa afirmativa é apontada por Malavazi:

“É importante acreditar na possibilidade da própria escola construir seu caminho em busca da qualidade da educação para todos os seus segmentos. Essa possibilidade se torna possível se a escola levar em conta a sua história, sua realidade, a realidade de seus integrantes, a comunidade de seu entorno, a gestão que a lidera e estar aberta a participação de todos (gestores, estudantes, famílias/comunidade, funcionários, professores.) Para isso é preciso construir uma Avaliação Institucional a partir do Projeto Político da escola. Rever esse importante documento de identidade da escola, existente em todas as instituições, construído em diferentes percursos e modelos de gestão, pode ser a primeira ação auto-avaliativa da escola em direção à construção de uma avaliação institucional.” (2009, p.172)

Essa forma de avaliar, proposta pelos princípios da Avaliação Institucional Participativa (AIP) aponta que há escolhas que podem ser feitas: as escolas, portanto, podem ser “vidros” que amoldam os alunos de acordo com o formato do recipiente utilizado ou podem também ser “asas” que libertam e favorecem ações em que os alunos possam vivenciar o seu protagonismo.

Essa avaliação emancipatória vai à contramão das políticas públicas neoliberais que, em sua maioria, lançam mão de medidas educacionais, reformas que na verdade não alteram a eficácia escolar e muito menos geram qualidade na aprendizagem, mostrando que essas transformações não se dão por decreto, mas precisam ser entendidas, vividas e assumidas no espaço real. Freitas ressalta:

“Políticas públicas verticalizadas geram informação de difícil uso local, pois assumem padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos centrais classificatórios, sem levar em conta, por métodos apropriados, a relação entre

condições oferecidas e resultados atingidos. Um caminho mais seguro é diagnosticar a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior; a partir da análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. É mais demorado, porém mais consistente.” (2003, p.78)

O autor nos leva a refletir que os processos de mobilização interna são fundamentais para que avanços reais ocorram imprimindo qualidade a essas vivências no interior da escola, onde o Orientador Pedagógico é um dos principais articuladores.

Para atender ao objetivo que buscamos por meio desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois esta reconhece a educação no campo das ciências sociais e, portanto, suas relações internas e externas que assumem as complexidades e contradições exigindo assim abordagens dialéticas para a sua compreensão.

Organizamos a pesquisa em três capítulos:

O **Capítulo I**, Itinerário Metodológico, descreve o percurso, as justificativas das escolhas feitas, bem como a descrição do cenário e dos sujeitos que compõem a pesquisa.

Na sequência, apresentou-se importante, a realização de estudos quanto à avaliação educacional e a avaliação institucional, portanto, o **Capítulo II** aborda a Avaliação Educacional, como um campo de muitos sentidos, lógicas e contradições, onde abordamos alguns pontos sobre a avaliação educacional e como a escola a incorporou no decorrer do tempo, suas lógicas, as mensagens subliminares que permeiam a avaliação escolar e as marcas de sua contribuição para a exclusão. A Avaliação Institucional, como uma possibilidade de qualificação da Escola Pública, onde apresentamos mais especificamente a Avaliação Institucional Participativa e fazemos um registro desse processo de implementação na Rede Municipal de Campinas, tendo como foco o Orientador Pedagógico nesse processo.

Finalizamos com o **Capítulo III**, Avaliação Institucional Participativa, Gestão e Projeto Político Pedagógico – A Cadência de uma trilogia, onde trabalhamos com os dados e o que eles revelaram.

As **Considerações Finais** apresentam os pontos que foram se apresentando ao longo da pesquisa como fatores de reflexão e aprofundamento dos estudos aliadas às vivências e observações realizadas.

I – ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA – OS COMPROMISSOS DE UM PERCURSO

1.1 – A pesquisa e seus objetivos

Após a realização desta pesquisa, é possível dizer que as questões metodológicas foram as que mais nos inquietaram, pois entendíamos a complexidade do estudo e as dificuldades inerentes às análises posteriores, visto que há necessidade de uma apropriação aprofundada dos dados para evitar cair na superficialidade e em afirmações precipitadas.

Sendo assim, definição de objeto de estudo e os caminhos metodológicos percorridos como processos investigativos tem um papel fundamental no todo do trabalho desenvolvido, pois as conclusões finais só serão possíveis na razão direta das escolhas feitas e da interpretação dos resultados que todo esse caminhar possibilita.

Dessa forma, adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, porque ela possibilita uma amplitude na dimensão teórico-prática dos dados empíricos, cumprindo assim os objetivos a que este estudo se propõe. Além disso, entende-se também que a pesquisa qualitativa depende muito da habilidade do pesquisador em se tornar um instrumento sensível de pesquisa, ao ir além de sua própria perspectiva e se tornar familiarizado com as perspectivas daqueles a quem está estudando.

A investigação de abordagem qualitativa como ressalta Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986:13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Os meandros da pesquisa se compõem da dinâmica entre os dados empíricos coletados e as reflexões sobre a problemática que estes dados sugerem. Minayo reforça que:

“O privilégio presente em toda atividade teórica supõe um corte epistemológico e um corte social e ambos governam sutilmente essa realidade (Bourdieu, 1972), portanto, qualquer investigador deve por em questão os pressupostos inerentes a sua qualidade de observador externo que importa para o objeto, os princípios de sua relação com a realidade, incluindo-se aí suas próprias relevâncias.”(2007, p.22)

Há sempre muitas minúcias, aspectos ligados ao rigor científico, ponderações sobre a leitura e trabalho com a análise dos dados, e é importante salientar nesse sentido, as colocações de Minayo (2007), que ajuda a compreender que: “a excessiva teorização e a improvisação de instrumentos para abordar a realidade, provenientes de uma perspectiva pouco heurística, produzem divagações abstratas, impressionistas e pouco precisas em relação ao objeto de estudo”. E continua: “Se teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também jogam papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo com arte.” (Minayo, 2007, p.45)

Nas leituras realizadas para entender mais sobre metodologia, alguns autores ressaltam que uma das características importantes da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade do material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (Martins, 2004)

Uma pesquisa na abordagem qualitativa é uma engrenagem composta de relações, ações, significados, realidades e possibilidades que interagem e que desencadeiam as reflexões configurando os caminhos metodológicos e a produção do conhecimento e que Pascal (1978) expressa tão bem:

“A última coisa que se encontra ao fazer uma obra é o que se deve colocar em primeiro lugar” (PASCAL, PENSÉE, frase nº 19, 1978), pois “sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (frase nº. 73, 1978).

Minayo (1994), também ressalta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Uma pesquisa, de forma metafórica, é como o relato de uma viagem, onde é possível adentrar lugares que já foram visitados, portanto, nada originais, mas que um olhar e um pensar podem desvendar uma forma diferente de se apropriar daquele mesmo espaço.

Toda pesquisa é uma possibilidade singular de produzir conhecimento. Ao se propor a realização de um estudo acadêmico seja qual for a temática, pode-se perceber que muitos são os desafios que se colocam no desencadeamento desse percurso. Dentre eles: o estudo sistemático com maior aprofundamento, a apropriação de critérios para selecionar, mediante a bibliografia visitada, os aspectos mais relevantes em relação aos objetivos da pesquisa, os recortes que se fazem necessários na delimitação do campo e das categorias de análise e os caminhos metodológicos mais adequados para nortear esse processo.

É essa trajetória que se pretende discutir nesse capítulo, entendendo metodologia como estudo de caminhos e instrumentos para fazer ciência, para compreender a realidade (DEMO, 1995) dentro dos seguintes objetivos que norteiam essa dissertação:

- Compreender o papel do Orientador Pedagógico em processos de qualificação da escola mediados pela Avaliação Institucional Participativa;
- Analisar e refletir sobre os caminhos e desafios do Orientador Pedagógico ao assumir a articulação desse processo;

A partir daí, é possível compor a estrutura para a construção desse itinerário de pesquisa. As estruturações e reestruturações, avanços e dificuldades, podem lembrar os processos de lapidação pelos quais são submetidas às pedras brutas para que se transformem em jóias de raro valor. Esse processo inclui tirar as partes que estão inadequadas, quebrar, polir arestas, até que o produto ganhe forma e significado. Caminho, percorrido por trilhas sinuosas, exigiram energia, entusiasmo, não obstante ainda é possível se deparar com as dores e o cansaço da jornada.

Sendo assim, com o objeto de estudo mais bem definido e os referenciais teóricos para aprofundamento do tema, deu-se o início de nossa primeira ação como pesquisadora, para alicerçar a continuidade do processo.

As questões relacionadas à Avaliação, sempre fizeram parte de nossas inquietações desde quando trabalhamos como professora alfabetizadora, onde nos centrávamos na Avaliação da Aprendizagem e nesse momento nosso olhar ficava restrito aos limites da sala de aula. No decorrer da trajetória profissional, somando as diversas experiências em relação à

formação e na atuação prática, essas questões foram se ampliando para além dos limites de uma classe.

Em 1991, quando assumimos a Orientação Pedagógica na Rede Municipal de Campinas, esses questionamentos se intensificaram e percebemos que o “nó da avaliação” é muito difícil de desatar, necessitando que façamos um movimento para compreender todo o contexto que o envolve.

Em 2005, como Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental, tivemos a nosso primeiro contato com a temática referente à “Avaliação Institucional” em reuniões realizadas em 1/09/2005 e posteriormente 1/11/2005, onde foi apresentada a proposta de Avaliação Institucional baseada no formato avaliativo gestado pelos pesquisadores do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – Unicamp), a partir do trabalho desenvolvido junto às escolas integrantes do Projeto GERES². Nesse momento as escolas interessadas fizeram sua adesão para participarem desse Projeto. Iniciava então, o meu envolvimento com essa temática.

No decorrer do tempo, participamos como “ouvinte”, de disciplinas ligadas ao assunto, vieram as formações e debates até culminar no desencadeamento dessa dissertação.

Todas as questões ligadas às fundamentações teóricas e concepções tecem muitas vertentes interpretativas e elegemos aquelas que estão mais afinadas com o que acreditamos. Neste sentido, as contribuições dos estudos e pesquisas do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) que revelam as contradições e as possibilidades de uma avaliação emancipatória, muito nos auxiliaram na construção dessa dissertação.

Nesse contexto também colocamos a própria definição dos capítulos, a estruturação do texto, as escolhas metodológicas e mesmo o título mais adequado. Itens que são permeados de constantes indagações e também de muitas revelações que se convergem no entrelaçamento do esforço, da busca de respostas à novas questões e dos “encontros” que foram possíveis.

Acreditamos que um projeto de pesquisa, não pode se perder dentro de citações, formatações, tabelas, gráficos, dados e mais dados sem que estes estejam realmente “vivos” permeados das bases onde toda a pesquisa se alicerçou, pois muitas se perdem mais na

² O Projeto GERES - Geração Escolar 2005 – é uma pesquisa que fará um estudo longitudinal, acompanhando a aprendizagem dos alunos desde o início do Ensino Fundamental, por 4 anos consecutivos, a partir de 2005.

composição do que na proposição e nesse sentido as palavras sábias de Paulo Freire dão sentido, a esta reflexão:

“O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-os de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro... Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal... A realidade com que eles tem que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.” (FREIRE, 1999, p.30)

Com o estudo teórico através das disciplinas cursadas, dos estudos paralelos realizados, das contribuições das Atividades Programadas de Pesquisa, das intervenções nos momentos de orientação, conflitos foram gerados, momentos de indecisão, momentos exigentes de redirecionamento nessa jornada.

Conseqüentemente é um processo centrado na qualidade das ações que são desencadeados no interior da escola e que resultam em melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos e que não ocorrem de forma tranqüila.

E é por isso que Sordi (2009) afirma que: “a busca de uma escola de qualidade para todos, em uma sociedade que é regida pelos interesses de bem poucos, não se dará sem contradições ou conflitos. É preciso lidar com isso de forma radical.” (p.61)

O Orientador Pedagógico propõe em sua atuação mover esforços no sentido de garantir a construção e a execução de um Projeto Pedagógico que seja tradutor das vozes de todos os segmentos da escola e que revele buscas, conquistas e também as contradições para que sejam trabalhadas e superadas ao longo do tempo. Sendo assim:

“O Orientador Pedagógico no desenho avaliativo que se busca implantar passa a exercer de forma exaustiva, função articuladora dos atores da escola, para que estes intensifiquem suas formas de inserção no PP da escola, estimulando o sentido de pertencimento e de colaboração ativa, componentes fundamentais para potencializar o trabalho da equipe gestora na direção de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças.” (2009, p.62)

Um fato inquietante e complexo é o de ser pesquisadora e estar também inserida no contexto da própria pesquisa. Esse fato requer muito discernimento, ética e uma apropriação

consistente do papel de pesquisadora com ferramentas e instrumentos que permitam um olhar para os dados de forma ainda mais criteriosa e isenta.

Os caminhos do pesquisador, mergulhado na própria temática a qual abordará, não é tarefa fácil, pois as exigências de distanciamento de uma prática da qual se faz parte, para fortalecer olhares mais assertivos nos propósitos da dissertação é um percurso constituído de muitos percalços.

Levando em conta, os compromissos da pesquisa, a complexidade das relações que a envolvem, optamos por não nos constituirmos como sujeito da pesquisa, sendo Orientadora Pedagógica e fazendo parte do grupo pesquisado, mas mantermo-nos como pesquisadora. Nesse sentido, entendemos que estar fundamentada nas questões teóricas, possibilita uma vigilância sobre o significado dos dados obtidos, evitando a ilusão da existência de uma objetividade científica neutra predominante nos estudos empíricos que acreditam que o conhecimento está contido no próprio fato, independentemente do modo de intervenção de quem o observa.

O grau de envolvimento do pesquisador no campo pesquisado é bastante discutido. Dessa forma houve maior preocupação com a questão da objetividade no trabalho de campo, realizando periodicamente revisões críticas sobre procedimentos adotados. Exercitamos, também, a nossa capacidade de estranhamento da realidade, buscando identificar o diferencial em situações que poderiam ser familiares, pois sendo uma pesquisa que se compõe de vidas, de concepções, de formas diferenciadas de apropriação do espaço profissional é permeada, a todo instante de valores pessoais, conceitos e pré-conceitos.

“Está claro que uma situação humana só é caracterizável quando se tomam em consideração as concepções que os participantes têm dela, a maneira como experimentam suas tensões nesta situação e como reagem a essas tensões nesta situação assim concebidas.” (MANNHEIM, 1978, p.70)

A definição do cenário e dos sujeitos da pesquisa foi outro aspecto bastante criterioso para que pudéssemos ter um desenvolvimento substancial da pesquisa. Levando em conta a necessidade de maiores apropriações e compreensão das questões metodológicas, os aprofundamentos teóricos necessários e o tempo disponibilizado para a realização da pesquisa, selecionamos dentro da Secretaria Municipal de Educação, que está dividida em cinco NAEDs

(Núcleo de Ação Descentralizada) por regiões de Campinas, o NAED Sudoeste e os Orientadores Pedagógicos que a ele pertencem, como sujeitos desta investigação.

A observação foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados, devido à possibilidade de se captar uma grande variedade de situações às quais não se teria acesso por meio apenas de entrevistas e consulta de documentações.

As observações de campo aconteceram nos anos de 2008 e 2009, nas reuniões de formação geral de Orientadores Pedagógicos de todos os NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada) que compõem a SME (Secretaria Municipal de Educação), reuniões estas de formação, acompanhamento e sustentação dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), nas reuniões de equipe gestora específicas do NAED Sudoeste e nos encontros e Seminários que foram realizados. (Descrição no quadro 1).

A observação, segundo Lüdke (1986), pode tornar-se uma maneira rica de se compreender e verificar as ocorrências do fenômeno estudado, além de possibilitar ao pesquisador recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais.

Registrar informações e verificar pistas e idéias durante a observação é um trabalho exaustivo e prolongado.

Para esse registro, foi utilizado o diário de campo, seguindo a proposta de Bogdan e Biklen (1982) que propõem que o conteúdo das observações seja composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva constituiu-se do registro do que acontecia nos espaços e momentos observados. A parte reflexiva se constituiu de posicionamentos pessoais do pesquisador, incluindo pontos a serem esclarecidos.

O registro das observações foi muito difícil de ser realizado no momento em que as reuniões aconteciam. Optamos assim, por anotações breves, deixando para fazermos os relatos com mais detalhamento posteriormente, e sem muito distanciamento de tempo, para que não perdêssemos pelo esquecimento a riqueza de detalhes do momento.

O quadro 1 abaixo, apresenta as datas, atividades, espaços onde ocorreram e quantidade de horas referentes às observações. Algumas destas observações foram gravadas e, posteriormente, transcritas em diário de campo, as demais foram registradas no diário de campo no momento da observação.

DATA	ATIVIDADE REALIZADA	HORAS	NOTA
------	---------------------	-------	------

		OBSERVADAS	EXPLICATIVA
18/03/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de assuntos referentes ao início do ano
19/03/2008	Assessoramento de OPs – Currículo - Geral	4 horas	Debates sobre as disciplinas do currículo
08/04/2008	Ações e intenções do Op nos processos de AI/A memória do processo - Geral	4 horas	Retomada da trajetória da AIP até o momento atual
15/04/2008	NAED Sudoeste – Prova Campinas	4 horas	Reflexões sobre o processo
22/04/2008	AI – Tarefa complexa ou complicada - Geral	4 horas	Trabalhos com os planos de AI e parceria na equipe gestora
29/04/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reflexões sobre os encontros por segmentos
06/05/2008	Trabalho com dados – indicadores - Geral	4 horas	Diagnóstico da realidade – Como levantar os indicadores de qualidade?
13/05/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	CPAs na escola – avaliação de ações
10/06/2008	Reconhecendo os problemas da escola - Geral	4 horas	Como interpretar dados obtidos
26/06/2008	Discussões sobre a formatação do PP - Geral	4 horas	O PP - entre a teoria e a prática -contradições
01/07/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Avaliação do semestre
05/08/2008	Encontro dos alunos das CPAs	4 horas	O olhar dos alunos sobre a escola

12/08/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
19/08/2008	AI- todas as OPs - Geral	4 horas	Planejamento e reflexão - Encontro dos diferentes segmentos
26/08/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
09/09/2008	Adotar a escola como referência para a qualificação do processo - Geral	4 horas	Reflexões sobre a realidade da escola – dificuldades e meios de superação
23/09/2008	Avaliação de Desempenho externa e qualidade na Educação	4 horas	Transformando dados em fontes de estudo para a escola
30/09/2008	Encontro de professores das CPAs	4 horas	Luiz Carlos de Freitas - palestra
07/10/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
16/10/2008	Discussão dos processos de AIP nas escolas do NAED Sudoeste	4 horas	Reflexões
21/10/2008	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
06/11/2008	Reunião de Equipe Gestora – NAED – Definições para 2009	4 horas	Estruturando as escolas para 2009
11/12/2008	Avaliação – NAED Sudoeste	4 horas	Reflexões sobre o ano e preparação para o encontro das CPAs
12/12/2008	I Encontro Geral das CPAs	4 horas	Solar das Andorinhas

03/03/2009	Reunião de Equipe Gestora – NAED Sudoeste	4 horas	Organização para o início do ano
10/03/2009	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Organização para o início do ano
24/03/2009	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
31/03/2009	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
07/04/2009	Assessoramento de OPs – NAED Sudoeste	4 horas	Reunião de Trabalho
27/04/2009	AIP – Qualificar os espaços coletivos	4 horas	Os processos de AI no interior da escola
13/05/2009	Reunião de Equipe Gestora – NAED Sudoeste – Seminário AIP regional	4 horas	Debates e planejamento do seminário
26/05/2009	AIP – Os Ops com a palavra - Geral	4 horas	Os desafios encontrados e alternativas de superação
24/06/2009	Reunião de Equipe Gestora – NAED Sudoeste – Seminário AIP regional	4 horas	Debates e planejamento do seminário
30/06/2009	AIP – Encontro Geral de OPs	4 horas	Aprofundando a necessidades do registro do processo
01/07/2009	I Encontro Regional das CPAs – Sudoeste (Posters)	4 horas	CEFORTEPE
5/08/2009	Reunião de Equipe Gestora – NAED Sudoeste	4 horas	Avaliação do Encontro
6/10/2009	Encontro das CPAs	8 horas	Unicamp
		148 horas	

Quadro 1 - Observações de campo.

Foi também utilizada para coleta de dados a entrevista, sobre a qual Minayo destaca:

“... o roteiro deve apresentar-se na simplicidade de alguns tópicos que guiam uma conversa com finalidade (Minayo2004) sob as seguintes condições: a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo: b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores.” (MINAYO, 2007, p.189)

Como já anunciado, também foi optado pela entrevista semi-estruturada, como um processo de interação, no qual o entrevistador tem um roteiro em torno do problema central da pesquisa. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem-se a possibilidade de discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que permite maior liberdade nas informações.

Em uma reunião de assessoramento dos Orientadores do NAED Sudoeste, no dia 18 de março de 2008, foi pedido à permissão para falarmos de nossa pesquisa, assim como solicitar a colaboração dos colegas, já que se constituíam os sujeitos nesse estudo. Assim, expusemos que algumas de nossas reuniões de assessoramento seriam gravadas, outras faríamos as anotações por escrito e que no decorrer do tempo, faríamos as entrevistas para a coleta de dados. Quanto à observação das reuniões gerais de formação dos OPs (Orientadores Pedagógicos), no dia 19 de março de 2008, o mesmo procedimento de informá-los foi utilizado.

Não houve resistências, pelo menos no que podemos perceber quanto à reação e às falas que se seguiram, muito ao contrário, o grupo mostrou-se bastante participativo e com motivações para relevantes contribuições na construção dessa trajetória.

Em uma primeira aproximação para caracterização dos sujeitos desta pesquisa, utilizamos algumas perguntas sobre formação acadêmica, trajetória profissional e como viam o papel de Orientador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Esta primeira abordagem foi individual e nos forneceu os dados descritos no item 1.2 com maiores detalhes.

As entrevistas se constituíram elementos de grande riqueza, no entanto, sem perder de vista, que cada fala é determinada por um contexto histórico, tempo, cultura. Por se constituir em um material significativo para as análises posteriores, é importante não perder os detalhes que podem ser bastante reveladores.

Algumas entrevistas foram realizadas na escola onde as Orientadoras Pedagógicas atuavam, no entanto, percebemos que realizá-las no local de trabalho, não era uma boa escolha, visto que éramos interrompidas a todo o momento, mesmo com o pedido de que isto não ocorresse. Outras se deram no NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizado) Sudoeste e transcorreram de forma mais tranqüila e sem tantas intercorrências.

Em um segundo momento, foi utilizado nas entrevistas com os OPs (Orientadores Pedagógicos) um roteiro e as “falas” desencadeadas a partir das perguntas. Vale destacar que estas “falas” foram extremamente enriquecedoras para a elaboração desta pesquisa.

1. Como você percebe a relação de todo o processo de implementação da avaliação institucional pela SME?
2. Quais as contribuições ou limitantes desse processo para você?
3. O Projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP), tem interferido na vida da escola possibilitando avanços na qualificação desse espaço? Em que aspectos?
4. Como você percebe esse papel do OP como articulador desse processo de implementação? Você acha que essa escolha foi assertiva?

A coleta destes dados foi obtida por meio de entrevistas com oito Orientadoras Pedagógicas. As entrevistas foram realizadas conforme o planejado e transcritas, posteriormente, em duas. Durante a entrevista houve falha no equipamento e para não perdermos o momento, a fizemos transcrevendo diretamente as colocações feitas mediante as perguntas. Esses momentos se deram em 2009.

Os encontros dos segmentos que compõem as CPAs realizados em 2008, O Seminário Regional das CPAs – Sudoeste em 2009 e o Encontro Geral das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) em 2009 foram fontes marcantes para esta coleta de dados.

Como já abordamos, não houve resistência por parte da maioria dos sujeitos desta pesquisa, no entanto, a dificuldade encontrada foi o fator tempo, pela própria demanda e solicitações de trabalho inerente à função. Esta afirmação se deve ao fato de precisarmos cancelar várias vezes os agendamentos feitos para as entrevistas, devido à reuniões de última hora convocadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) ou por situações emergenciais na escola que necessitavam a presença do Orientador Pedagógico.

A fase de análise na busca de compreender os dados coletados, a reflexão sobre eles para ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo foi o momento mais exaustivo e exigente. Porque, dada a complexidade de uma pesquisa qualitativa, que fornece dados extremamente significativos e densos, mas também muito difíceis no momento da análise. Esta afirmação foi constatada em nosso trabalho quando ficamos frente ao material de pesquisa e precisávamos dar conta dele.

Contávamos então, com as entrevistas realizadas gravadas e transcritas, registros de conversas não gravadas, registro das observações de campo, mensagens trocadas por correio eletrônico, notas de campo, materiais impressos sobre o tema, livros, artigos, reportagens.

Todo o material referente à coleta de dados foi organizado seguindo um critério cronológico primeiro, respeitando os momentos dos registros da observação de campo, das entrevistas e algumas pequenas filmagens, que consideramos relevante, realizadas nos dois grandes encontros: o Seminário Regional Região Sudoeste e o Seminário Geral das CPAs.

Após essa organização fizemos a primeira leitura do material como um todo, depois passamos para uma segunda leitura um pouco mais minuciosa tentando descobrir os aspectos mais significativos que pudessem se constituir em dados relevantes para nossa pesquisa. Nesse sentido, outras leituras do material foram necessárias.

Após várias releituras, trabalhamos com quatro categorias empíricas:

- **O papel do Orientador Pedagógico;**
- **O Orientador Pedagógico na implementação da AIP e os limitantes do processo;**
- **A Gestão;**
- **O Projeto Pedagógico;**

Definidos esses núcleos de sentido, passamos a nova leitura do material, agora focando o olhar em relação a esses enfoques. Trabalhamos com cada um separadamente.

Passamos primeiro à releitura de tudo que se referia ao trabalho de observação e íamos retirando as questões ligadas ao enfoque que estivéssemos tratando, depois o material coletado nas entrevistas, utilizando o mesmo procedimento.

Após essa primeira análise feita, partimos para a etapa de reunir tudo que extraímos em relação às temáticas, nas observações e nas entrevistas, fazendo uma junção dos dados pelas categorias selecionadas.

Muito embora os sujeitos da pesquisa fossem os orientadores pedagógicos da Região Sudoeste, algumas colocações relevantes de outros atores foram consideradas nas reuniões gerais de formação.

Analisar o material pesquisado se constituiu em um desafio, pois foi necessário muito cuidado, no sentido das interpretações, a construção das categorias de análise e voltar à atenção para que a nossa subjetividade não interferisse no processo. Como diz Geraldo Romanelli (1998):

“A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo.” (p.128)

O processo de análise consistiu, a nosso ver, em dar consistência ao mosaico desses núcleos de significação que emergiram pela identificação de conteúdos recorrentes e no cruzamento dele com as referências teórico/conceituais que orientam o nosso olhar nesse estudo.

1.2 – Contextualizações do cenário e os sujeitos da pesquisa

Para compreendermos melhor o objeto desse estudo, considerando todo o contexto no qual ele está imerso, fazer uma pesquisa que envolvesse todos os Orientadores Pedagógicos que compõem o quadro da Rede Municipal de Campinas e, conseqüentemente, abrangendo as unidades de ensino de todas as regiões, não seria possível dentro dos limites de tempo disponibilizado para esta pesquisa.

Sendo assim, optamos por fazer um recorte e ter como fonte de coleta e análise de dados, o NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) SUDOESTE e como sujeitos da pesquisa os Orientadores Pedagógicos que nele atuam.

Essa escolha se deve a maior possibilidade de acesso, por também estar inserida nessa realidade, favorecendo uma visão mais ampliada dos processos que se desenrolam no desencadeamento das ações que se referem à pesquisa propriamente dita.

Para fundamentar a escolha de nosso campo de pesquisa é importante termos um panorama de como está estruturada, a Secretaria Municipal de Educação e as regiões de Campinas.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas conta em sua organização, além da estrutura do próprio gabinete do secretário e suas assessorias, com o DEPE (Departamento Pedagógico), que tem como atribuição:

- Propor diretrizes e normas pedagógicas para a rede municipal de ensino;
- Elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos;
- Analisar e avaliar os resultados de ensino e propor medidas para correção de rumos e de aprimoramento de processo;
- Gerir o Quadro de Pessoal da SME de acordo com normas e procedimentos legais inerentes ao exercício profissional;
- Planejar e gerir programas de formação continuada que possibilite aos profissionais da Rede Municipal de ensino uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes;
- Articular o projeto de educação de Jovens e Adultos com a FUMEC;
- Participar e subsidiar programas e projetos de exigência pedagógica implementados pelos órgãos municipais.

E se estrutura dessa forma:

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	COORDENADORIA DE FORMAÇÃO	COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ed. Infantil • Ed. Fundamental • Ed. Jovens e Adultos • Ed. Especial 	<p style="text-align: center;">CEFORTEPE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação • Tecnologia Educacional • Memória – Publicações • Programas e Projetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Terceirizados • Estagiários • Gerenciamento Pessoal

Esquema 1 – Estrutura do Departamento Pedagógico

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Campinas

A Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado através dos NAEDs (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada).

A região de Campinas está dividida em cinco regiões geográficas, cada uma delas com seu NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) desde 2002 com a implementação dessa política.



Figura 1 - Os núcleos de ação educativa descentralizada de Campinas.

Fonte: Google Maps.

Cada NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) conta com Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), além de Escolas Particulares e instituições conveniadas de Educação infantil inseridas em sua área de abrangência.

A SME tem em seu quadro de escolas de ensino fundamental 43 unidades (incluindo os Centros Supletivos). Essas 43 unidades escolares e centros supletivos estão assim subdivididos:

- NAED LESTE composto por 3 Centros Supletivos e 3 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental)

- NAED NOROESTE composto por 5 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental)
- NAED NORTE composto por 5 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental)
- NAED SUDOESTE composto por 1 centro supletivo e 9 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental)
- NAED SUL composto por 17 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental)

O lócus de nossa pesquisa está no NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) Sudoeste.

Sua sede está situada na Rua Mogi Mirim, 1040, no Jardim Novo Campos Elíseos e é coordenado por uma Representante Regional.

Nesta região pode-se observar uma malha urbana que ainda se encontra em formação, localizada entre as rodovias dos Bandeirantes e Anhangüera.

É uma região remanescente de antigas olarias, pastagem e agricultura. Esta parte da cidade, já abriga os bairros do DIC (Distrito Industrial de Campinas) e o Ouro Verde, configurando-se rapidamente em uma nova região de moradia e serviços, na porção oeste do município.

A região sudoeste por sua vez, é a que concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano estendendo-se os bairros para além das rodovias Santos Dumont e bandeirantes.

A equipe educativa do NAED Sudoeste compõe de:

- 5 supervisores educacionais para a Educação Infantil
- 5 coordenadores pedagógicos para a Educação Infantil
- 3 supervisores educacionais para o Ensino Fundamental
- 4 coordenadores pedagógicos para o Ensino Fundamental

A equipe de apoio está composta por 13 profissionais em cargos diferenciados.

O NAED Sudoeste tem em seu quadro de especialistas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos): 51 diretores, 28 vice-diretores e 37 Orientadores Pedagógicos.

Quanto ao quadro de docentes compõe-se de 722 professores e 385 monitores.

ela não ocorre na realidade, visto que muitas escolas estão com o quadro de equipe gestora e funcionários em defasagem.

ESCOLAS	PERÍODOS	CICLOS	GESTÃO
E1	4	1° ao 9° ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E2	3	1° ao 9° ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E3	4	1° ao 9° ano e supletivo	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E4	3	1° ao 9° ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 1 Op
E5	3	1° ao 9° ano	1 diretor, 1 vice e 1 Op
E6	2	1° ao 9° ano	1 diretor, 1 vice, 1 OP -
E7	4	1° ao 9° ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 Ops
E8	3	1° ao 9° ano	1 diretor, 1 vice e 1 Op
E9	3	1° ao 9° ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E10	1	Centro supletivo	1 diretor e 1 OP

Quadro 2 - Forma de organização das escolas do NAED Sudoeste.

O quadro de Orientadores Pedagógicos da SME ainda não está completo, mesmo com o concurso de acesso realizado em 2007, contando em seu quadro de profissionais com substituições temporárias.

É importante trazer neste momento, um pouco sobre o NAED Sudoeste, porque entendendo um pouco de sua estrutura de trabalho, é possível também compreender a constituição dos sujeitos desta pesquisa e os diferenciais que o envolvem quanto à formação, principalmente, no que se refere aos processos de Avaliação Institucional.

Para entender um pouco desse trabalho do NAED SUDOESTE (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste), em resumo, destaca-se alguns marcos importantes, ligados ao objeto da nossa pesquisa. Este NAED está sob a coordenação da mesma Representante Regional desde 2006 e conta hoje no ensino fundamental com três supervisores e três coordenadores pedagógicos.

A equipe educativa do NAED Sudoeste, no início de seu trabalho em relação aos processos avaliativos, constatou um índice em torno de 20% de retenção e uma média de 30 % de alunos em defasagem idade/série. Diante desse quadro, em **2003**, houve um investimento em conhecer as forças, os princípios e as convicções com a qual contávamos na região e na própria equipe do NAED. Foram organizados encontros temáticos regionais, onde eram enfocados temas que abrangiam o cotidiano escolar, a avaliação educacional e como esta se dá nos processos formais e informais, as questões relacionadas à violência no contexto escolar, a democracia e os direitos humanos, as diferentes formas de organização dos espaços e tempos escolares e o currículo e a organização do encontro Saberes e Sujeitos temáticos de experiências significativas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, que oportunizou às escolas expressar suas possibilidades e limites e conhecer as realidades das escolas que compõem o NAED.

No ano de **2004**, os Grupos de Trabalho (GT) e os grupos de estudos passaram a ser realizado nas escolas, o que favoreceu a maior participação dos educadores e uma formação mais próxima das necessidades e especificidades reais de cada escola.

Em **2005**, a proposta de trabalho foi centrada na avaliação do Projeto Pedagógico como parte do plano estratégico da escola para superação da lógica da reprovação, principal responsável pela defasagem idade/série e planejamento de ações para correção de fluxo. Nesse processo muitas ações foram deflagradas nas escolas e um repensar sobre os processos de exclusão foram intensificados.

Em **2006**, há maior proximidade da Universidade através do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – Unicamp) que abre espaço para a formação dos gestores como ouvintes em disciplinas ligadas às questões inerentes a Avaliação em suas diferentes abordagens inicia-se a assessoria da Professora Mara de Sordi, focada na temática da Gestão á serviço da qualidade do Projeto Pedagógico na escola.

Em **2007**, continua a assessoria da professora Mara de Sordi tem continuidade com foco em três aspectos:

- a) Projeto Pedagógico como qualidade da escola
- b) Gestão Democrática como tarefa do coletivo das escolas
- c) Avaliação como possibilidade e como estratégia de sustentação/monitoramento do Projeto Pedagógico.

Os gestores e toda a equipe do NAED Sudoeste através desses aprofundamentos teóricos, debates e reflexões constrói uma caminhada em direção a processos avaliativos que realmente qualifiquem o espaço escolar. Neste ano também ocorre um simpósio organizado pelo LAGE – “Avaliação Institucional: estratégia ou consequência de gestões democráticas?”, simpósio este que tem a participação da equipe educativa do NAED.

Em **2008**, inicia-se o programa “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS”, centrado na auto-avaliação das escolas, já tendo a AIP (Avaliação Institucional Participativa) como política pública.

Em **2009**, ao NAEDs assumem responsabilidade na AIP como instância de sustentação do trabalho das escolas e em sua agenda busca articular-se à agenda de implementação da AIP - Rede Municipal de Campinas (dados retirados do Documento referente ao Plano de Trabalho do NAED Sudoeste).

O NAED Sudoeste lócus desta pesquisa tem em sua constituição 10 escolas (ver quadro 2) e 12 Orientadores Pedagógicos, dos quais 10 são efetivos e 2 exercem o cargo em caráter de substituição. Das 10 Unidades Escolares, 2 delas contam com 2 Orientadores Pedagógicos atuam na unidade e uma escola está sem Orientador Pedagógico em seu quadro de gestores.

TOTAL DE OPS DO NAED SUDOESTE	12
CARGO EM SUBSTITUIÇÃO	02
CARGOS EFETIVOS	10

Quadro 3 – Orientadores Pedagógicos do NAED Sudoeste.

Os OPs (Orientadores Pedagógicos) do NAED Sudoeste são em sua quase totalidade mulheres, contando apenas com um OP do sexo masculino. A idade média está entre 30 e 50 anos. Quanto à formação acadêmica, esta se concentra em Pedagogia ou disciplinas da área de humanas como: Letras, geografia e História. No que diz respeito à trajetória profissional, são marcadas por experiências no campo da docência, desde a Educação Infantil até a Universidade.

Os Orientadores Pedagógicos tem reuniões de trabalho sob a coordenação dos CPs (Coordenadores Pedagógicos) e reuniões gerais de formação que são distribuídas entre a assessoria dos processos relacionados à AIP, DEPE (Departamento Pedagógico) e CEB (Coordenadoria de Educação Básica). Estas reuniões seguem um calendário pré-determinado.

Esta investigação percorre e focaliza os processos da constituição do próprio papel do Orientador Pedagógico e como ele foi se configurando no decorrer do tempo numa perspectiva histórica e dialética. Histórica, enquanto processo que se dinamiza no decorrer do tempo e do espaço, dialética porque implica conhecimento para além da realidade palpável, implica encontrar significados e ir para além deles com o objetivo de transformar essa mesma realidade.

Nos desdobramentos deste estudo, pretende-se responder duas perguntas centrais:

- Quanto o OP é realmente o ator institucional que reúne em sua função as possibilidades de melhor articular os processos de AIP no interior da escola?
- Como este ator insere e percebe essa articulação no cotidiano da sua própria atuação?

Além das observações e entrevistas, a análise documental se constitui em um material importante, no entanto, existem poucos documentos que possibilitam uma retomada da constituição do papel do Orientador Pedagógico na SME (Secretaria Municipal de Educação) no decorrer do tempo. O que existe são anotações de reuniões e assessoramentos, registros estes informais e sem muitos elementos que pudessem contribuir para um trabalho científico, muitos destes arquivos também foram perdidos em mudanças de local.

Esta busca também revela que muitas fontes de ações pedagógicas, trabalhos desenvolvidos, desafios, reflexões, se perdem por não haver registros dessas memórias e seriam marcas históricas de um processo continuamente reconstruído, mas sem que

perdêssemos esses elos importantes que foram parte de vivências e que explicam muitos dos contextos atuais.

Em algumas leituras para aprofundamento teórico da pesquisa, é possível encontrar também uma gama de nomenclaturas que se confundem com o exercício de seus papéis na prática: Coordenador Pedagógico, Coordenador de Curso, Orientador Educacional, mas não há referências ao termo Orientador Pedagógico. Na literatura, o termo e a função são inerentes ao Coordenador Pedagógico.

É na família operacional da SME (Secretaria Municipal de Educação), que há distinção entre Orientador e Coordenador Pedagógico. **O Coordenador Pedagógico na SME tem como função, segundo o Plano de Cargos e Salários (2007):**

Desenvolver estudos, propor, coordenar, implementar, controlar e **avaliar** medidas que visem a melhoria do processo educacional da Secretaria Municipal de Educação de acordo com indicadores e metas estabelecidas no âmbito do sistema educacional.(grifo nosso)

Fazendo também uma busca pela Biblioteca Jurídica na tentativa de encontrar na legislação o percurso da constituição do cargo de Orientador Pedagógico na rede Municipal de Campinas, poucos dados foram encontrados. O que obtivemos, estão na forma de resoluções ligadas a tarefas pontuais e em editais de concurso, onde há uma descrição sucinta das atribuições inerentes ao cargo.

Na lei 12.985 de 26/06/2007 que institui o Plano de Cargos e Salários, faz a descrição de todas as funções no Quadro geral de Cargos no Anexo II – Cargos do Magistério, que define como **função do Orientador Pedagógico:**

Orientar, acompanhar e coordenar, junto aos outros membros da equipe gestora, a elaboração, sistematização, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar, nas unidades municipais de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos com Base nas diretrizes estabelecidas pela política educacional do Município.

No contexto desta política o OP (Orientador Pedagógico) é escolhido como articulador do processo de implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa) na Rede Municipal de Campinas. Esta escolha é explicada por Sordi:

“A escolha de um dos integrantes da equipe gestora, no caso o orientador pedagógico(OP), inscreve-se como uma escolha estratégica feita pela Rede Municipal de Educação de Campinas, quando em agenda política incluiu a avaliação Institucional. Ao reconhecer neste ator a legitimidade para dar a sustentação ao processo, visou ampliar o trabalho de apoio que esses profissionais já realizavam junto aos professores, familiares e estudantes para que se engajassem no projeto da escola.” (2009, p.61)

Escolha essa, que consideramos legítima, uma vez que este profissional alicerça o seu trabalho cotidiano em ações direcionadas ao trabalho formativo dos professores e demais profissionais, pois neste espaço todos são educadores, também no atendimento às famílias e aos alunos no sentido de garantir-lhes voz e compreensão dos processos que se processam na escola.

Este profissional atua nos espaços coletivos e em suas ações relacionadas à formação, trabalha com reflexões sobre a prática e nesse sentido, seu entendimento sobre os processos que perpassam a Avaliação, pode contribuir para que os mecanismos de exclusão, muitas vezes, à ela atrelados possam ser desvendados e possibilitem novas formas de se utilizar dos processos avaliativos.

Dos processos Avaliativos que ocorrem dentro de sala de aula, àqueles que ampliam seus limites para o contexto escolar, há possibilidades de mobilizar as forças positivas existentes na escola e torná-la instrumento à serviço da gestão escolar.

II – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA – UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

2.1 – Avaliação Educacional – Um campo de muitos sentidos, lógicas e contradições

O campo da Avaliação é formado de conflitos e complexidades, constituindo-se o ponto nevrálgico de todo o processo educativo. A palavra Avaliação, talvez esconda mais significados do que revela. Isso porque, a avaliação de uma forma ou de outra, foi ao decorrer da história, tornando-se um instrumento de poder e de controle.

Quando se pensa em avaliação, de modo quase natural, pode-se lembrar de “provas e notas”, que, conseqüentemente, podem evocar memórias desses momentos, quase sempre angustiantes, que deixaram marcas em nossos registros internos sobre a nossa vivência escolar.

Nesses arquivos mentais, depois de tanto tempo passado, ainda é possível se recordar dos calendários de provas, dos conteúdos que deveriam ser estudados para “tirar uma boa nota”, e do tempo que se desenrolava até o dia decisivo, que marcava com tinta vermelha ou azul os destinos dos estudantes frente à aprendizagem.

Havia uma dependência da memorização para obter resultados positivos. No entanto, poucos eram os que compreendiam a utilidade de tudo aquilo. A cena nos vem, do professor adentrando a sala de aula com as provas, era o momento de sabermos se “nosso esforço” teria valido à pena ou se nossa incapacidade, irresponsabilidade, havia nos colocado fora da média da classe. O coração batia em descompasso... e assim a “tortura” era iniciada. Aos poucos o professor ia dando o veredicto começando pelas notas mais baixas até chegar às “mentes privilegiadas” e com certeza detentoras de um futuro brilhante, como se a avaliação (provas e notas) fosse determinante absoluta.

Muito tempo se passou desde que estas cenas aconteceram, a Pedagogia, como ciência da Educação teve avanços significativos no campo teórico, às questões relativas ao ensino-aprendizagem tiveram variadas vertentes explicativas que aprofundaram os conhecimentos dessa relação.

No entanto, quando se olha para a “escola”, para a sua estruturação de tempo e espaço e a complexidade das relações que se dá em seu interior, perceber-se que este cenário em quase nada se modificou.

“Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas e erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.” (FREITAS, 2008, p.17)

Identificar esta colocação de Freitas requer penetrar nos fios invisíveis que tecem essa teia avaliativa que se desencadeia na prática escolar, e, com isso, é preciso lançar um olhar para além das paredes de uma sala de aula. É necessário entendê-la dentro de um contexto, desvendando seus limites e possibilidades.

É importante entender como nasce essa instituição chamada “escola” e assim refletir sobre os alicerces que a configuram. A escola é uma construção histórica e como uma instituição social que é, obedece a certas finalidades sociais, que vão se moldando de acordo com os interesses da sociedade vigente. Portanto, ela não é um espaço ingênuo e tem uma função determinada a cumprir.

Surge com a sociedade capitalista, pré-industrial, sedimentada nas leis do mercado. Os meios de produção vão cada vez mais se sofisticando. As indústrias se fortalecem. A burguesia quando oprimida pelas contradições trazia um discurso de classe revolucionária, ao chegar ao poder, torna-se classe hegemônica com interesses determinados e vai buscar consolidar o seu poder.

Elite burguesa e proletariado serão os atores deste cenário. Intensificar lucros e garantir o capital torna-se o objetivo central. O trabalho ganha estruturas cada vez mais especializadas e como ressaltava Marx, quando fala do trabalho alienado, quanto mais essas engrenagens são especializadas, menos o trabalhador se apropria de seu próprio trabalho.

“Em que consiste, pois, a alienação do trabalho? Primeiramente, no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser; que em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho (...)”. (MARX, 1977: 108-109)

Para satisfazer essas necessidades das quais fala o autor, foi preciso moldar as pessoas para as novas exigências do mercado de trabalho, surge uma instituição chamada: ESCOLA. Uma das instituições criadas pelo Estado Burguês, como um dos lugares privilegiados para a transmissão da ideologia burguesa e aonde irá se instaurar a educação sistematizada.

Assim, será objetivo das escolas, disciplinar e educar adultos e crianças marginalizadas, que será pautada na educação moral com propósitos claros, dentre eles, de conter possíveis conflitos.

Da mesma forma que o trabalho, numa visão historicamente construída, foi alicerçado no servir, cumprir, obedecer, a escola atendendo aos interesses capitalistas cumprirá este mesmo papel disciplinador.

“Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz, sobretudo, na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a

aceitação da autoridade no local do trabalho. ”(FERNÁNDEZ, ENGUITA 1989, p.169)

Dessa forma, caberá à escola o dever de preparar o indivíduo para os processos de produção e industrialização e as leis que começam a gerir todo o mundo empresarial, que vão tornando-se cada vez mais complexas. Inicia-se uma obsessão pela eficiência e a instituição escolar estará estreitamente ligada a essa realização.

Quando se observa as características da organização capitalista do trabalho, é possível identificar muitos pontos em comum, na forma como a escola se estrutura e como vemos, se mantém até os dias de hoje: separação entre trabalho manual e intelectual, o controle e a disciplina ditados pelo capital, fragmentação, rotina e padronização, produção para manter o sistema de troca, divisão do trabalho – especialização, demanda de mercado, perde-se o domínio da elaboração completa do produto, percebendo-se apenas as fases da decomposição do processo de produção (Taylorismo)³, aprimoramento da linha de montagem (Fordismo)⁴.

Com essa evolução do trabalho, vai se dissociando cada vez mais o processo do objetivo, onde o trabalhador perde o controle de seu próprio fazer. A economia de tempo vai orientar os processos de qualidade de trabalho regulado pela máquina. As tarefas perdem a variedade de ações para ações mais simplificadas e monótonas.

A expansão do capitalismo, fez com que as possibilidades de subsistência diminuíssem, aparecendo os conflitos globais e uma grande revolução cultural. A repressão se apresenta como forma de regular e acomodar essas novas relações sociais. Nesse sentido, a escola será um dos mecanismos institucionais, que virá atender fielmente esse objetivo.

Maurício Tragtenberg (1982) vai ainda salientar que a escola seria uma instituição primordial formando “letrados” para reforçar as estruturas do Estado Moderno e da Igreja, e que no século XIX a escola é uma fábrica de homens utilizáveis. Consolida-se assim, todo um sistema burocrático no contexto pedagógico, e que pode ter uma dimensão pelo que coloca Tratenberg (1982) quanto às questões burocráticas que permeiam a carreira docente:

³ Taylorismo – Princípios de administração científica elaborados pelo engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor.

⁴ Fordismo – O norte-americano Henry Ford coloca em prática o “taylorismo” e o amplia, organizando a “linha de montagem” para garantir maior produtividade.

“A ascensão do docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos a longo prazo pelo menos sobre seus alunos; portanto, os critérios de eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação nos exames, provas) supervalorizado. O exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames.” (p.37)

Com isso, a escola se revelará cada vez mais como reprodutora das relações de produção e assumirá em seu interior os processos seletivos, a competitividade e a disciplina. Formava-se, um aparelho ideológico do Estado, mantenedor das relações de dominação.

Isto posto, quanto mais esses processos sociais e históricos em que a escola firmava e firma os seus alicerces são revelados, mais fácil se torna entender as lógicas pelas quais ela se pauta, conforme Freitas:

“A escola é uma construção histórica (VICENT, LAHIRE & THIN, 2001). Não apareceu do nada. Foi constituída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é a seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função.” (2003, p.13,14.)

Contribuindo para um aprofundamento nestas análises, os conceitos tratados por Bourdieu (2001) desmistificam um mito que por muito tempo perdurou na escola, o mito do “dom” e que o autor abordará como “capital cultural”. Esse mito se apresenta sob três formas:

1. Estado Incorporado: aquele que demanda do tempo, da assimilação e do investimento pessoal;
2. Estado Objetivado: está ligado ao poder econômico que vai favorecer a aquisição de bens culturais como quadros, livros, possibilidade de acesso à cultura;
3. Estado Institucionalizado: consolidado por títulos e certificados.

A escola, segundo o autor, é um espaço de contradição permeada por processos sutis de exclusão, no qual se ressalta o individualismo e a competição.

“[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual

obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais das crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 2005, p.53)

Mediante esse contexto permeado de muitos sentidos, lógicas e contradições é possível compreender o papel e o poder que a avaliação passou a ter na escola. A avaliação torna-se instrumento fundamental para o afastamento de aprendizagens significativas ligadas à vida real e para a artificialização do conhecimento. Nessa escola, segundo Freitas (2003), o conhecimento:

“O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam de houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola). A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes, etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola.” (p.27)

Segundo o autor, os mecanismos artificiais de avaliação se tornariam “motivadores”, também artificiais para estimular a aprendizagem.

“Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “aprender para trocar por nota”. (FREITAS, 2003, p.28)

Nessa complexa estrutura na qual a escola está inserida, as relações de poder continuam sendo reproduzidas com outros discursos, mas com as mesmas questões de fundo. A exclusão que ocorre de uma forma subliminar, aliado à distância das propostas de conteúdo que a escola tenta transmitir e a realidade em que vivem os estudantes, torna-se evidente que ela continua a cumprir o seu papel e a reproduzir a ideologia dominante.

Assim, o aluno não é o protagonista de seu próprio caminhar na construção do conhecimento, pois o que vai aprender é sempre determinado por outro. Neste sentido, ignora-se a construção e o debate conjunto sobre os conteúdos e sobre a realidade, tornando cada vez mais distante a garantia da apropriação dos conhecimentos e da melhoria da relação professor-aluno.

Nesse cenário, também foi acrescentado o fator “tempo”, extremamente institucionalizado e burocratizado. [...] De qualquer forma, o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou e nem é capaz de compreender. (Enguita, 1989, p.175)

Nesse sentido, avaliar passa a ser “examinar”, como discute Luckesi, levantando três pontos dessa herança examinatória: Uma dessas heranças é a psicológica, que vem de uma longa história, como já abordamos em parágrafos anteriores, a memória guarda as diversas “ameaças” advindas dos exames: *“já estudou, tem prova?” “Cuidado as provas são pra valer!” “Copiem o conteúdo, vai cair na prova!”*. E, ainda hoje, muitos professores, reproduzem essa ação como necessidade de controle dos educandos em sala de aula e a velha prova entra como recurso disciplinador. O autor afirma ainda que nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o exame. Outra herança vem da história geral da Educação, muito calcada na Educação jesuítica compilada na *Ratio Studiorum* (1595) e na *Didática Magna* de Comênio (1662). Textos que definem o modo de examinar que ainda hoje predomina na escola e a terceira herança, a da sociedade burguesa, onde os exames reproduzem o modelo burguês que é seletivo. Essas heranças, ressalta Luckesi (2002), são poderosas e consistentes.

Assim, com a avaliação em sua abordagem classificatória, a escola dá continuidade a processos de exclusão, apesar de todo o discurso democrático que transborda no cenário educacional nos dias atuais. Isso se confirma nesta citação de Rui Canário:

“O diagnóstico sobre a situação atual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)”.(Rui Canário, Folha de São Paulo, 2001)

No cenário das escolas brasileiras, a avaliação tem sido mecanismo de sustentação da lógica de toda a organização do trabalho pedagógico, legitimando fracassos e ocupando o centro das relações que se estabelecem em seu interior.

Freitas (2005) afirma que a “nota” oculta, por exemplo, reflexos de dualidade do valor de mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. De acordo com o autor, ainda que, de forma modificada pela natureza da instituição escolar, esses mecanismos estão presentes em procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja primeiro valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral⁵ “nota”.

Os pontos desta pesquisa refletidos até então, mostram, na verdade, que a escola é a instituição que mais sofre as mudanças da sociedade. Soares (2003) aborda essas questões relacionadas à formação docente, mas que podemos transcender para os demais atores que compõem o cenário educacional.

“Novos objetivos educacionais pressupõem novos métodos, nova maneira de pensar o conteúdo e assegurar a aprendizagem. A realidade se move conectada a mecanismos complexos e em processo contínuo de mudança. Aprender essa realidade significa conhecê-la e operar nela produzindo conhecimento e apropriando-se de outros produzidos por ela, desafio da formação docente deste início de milênio.” (SOARES, 2003, p.72)

Nunca houve tantas avaliações externas como na atualidade, como se elas pudessem acelerar as mudanças necessárias frente aos inúmeros problemas que a educação enfrenta.

Avalia-se tudo e a todo o momento, pelos mais variados motivos, no entanto, os resultados mostram que os alunos não têm aprendido aquilo que a escola está ensinando.

“A cultura de Avaliação que tem dominado a cena pedagógica permanece centrada no aluno e no quanto ele se esforçou por aprender aquilo que lhe foi “ensinado”, tal como foi ensinado. A forma de organização da escola, seriada ou mesmo ciclada, não tem posto em xeque devidamente o trabalho pedagógico, o qual continua marcado pela fala professoral, e esta acaba ensinando, mesmo que não o pretenda ou sequer se dê conta disso, que há um jeito certo de aprender.” (LÜDKE, SORDI, 2009, p.13)

⁵ Conceito desenvolvido por Marx (1983) em “O capital”.

As autoras indicam a necessidade de se qualificar o trabalho docente. Houve um movimento social e político, onde de uma escola “seletista” se avança para uma “escola para todos”. Embora o discurso assim propague a qualidade de ensino para todos, pode-se observar que a realidade está bem distante de ocupar o patamar discursivo.

“As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por tornar-se um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas.” (CURY, 1989, p.119)

Esse processo de submissão que a educação sofre se mostra nas reformas educacionais que não podem ser analisadas superficialmente, uma vez que elas atendem sempre a interesses do poder vigente, onde os fatores econômicos são determinantes.

Os interesses capitalistas continuam a gerenciar a escola, portanto, como provem deles a definição de qualidade, não será pelas políticas públicas e suas reformas que a escola garantirá sua melhoria.

“...há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país.. Toda a avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num sentido enredado pela globalização econômica, muitos dos interesses dominantes são transnacionais, ou pertencem a grandes corporações mercantis. Não estranha que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais, carreguem uma forte orientação econômica e até economicista. Cada avaliação afirma valores conforme os objetivos que lhe são atribuídos, denegando valores opostos. Por exemplo, ao afirmar os interesses de mercado, tende a deixar em segundo plano os valores mais amplos da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.16)

Sustentando esses valores firmados na lógica de mercado, muitas escolas se promovem colocando faixas: “*Parabéns...1º colocado no ENEM*”(Exame Nacional do Ensino Médio) , “*Aqui os alunos...passaram no vestibular ...*” E, assim por diante, agora os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem compor este cenário, classificando as escolas que apresentam os melhores índices.

Na escola, formal ou informalmente, a avaliação continua cumprindo seu papel. Dessa forma, todos são preparados para conviver com a avaliação e até achá-la necessária, pois medidas, classificações, rótulos são partes constitutivas da sociedade em que vivemos.

Alicerçados no slogan “oportunidade para todos”, a sociedade isenta-se em relação ao fracasso e novamente entra no discurso, a família, a desmotivação num círculo vicioso, onde mérito e esforço são as mensagens.

“Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho de funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.” (FERNÁNDEZ, ENGUITA, 1989, p.192)

Pode-se perceber que se mudam as formas, como, por exemplo, de série para ciclos, de notas para fichas descritivas, dentro de uma estrutura que em nada se modifica.

Nos discursos pedagógicos, nas conversas informais, é comum ouvir sobre avaliação contínua, processual e formativa. Palavras que passaram a habitar todos os planejamentos e projetos pedagógicos, defendendo que a avaliação não deve punir, classificar e tão pouco excluir. No entanto, esse tipo de avaliação, a depender das concepções que a embasam podem traduzir esses mesmos processos excludentes.

Ao percorrer este caminho discutindo os fios que se cruzam na escola permeando a avaliação e tecendo todo o contexto que a atualidade revela, não significa pensar que sem a avaliação, os problemas acabam. Primeiro, porque a avaliação é fundamental no processo educativo, segundo, porque ela não é a causadora de todos os males. O que há é uma fragmentação que parece marcar os processos pedagógicos e o desvinculam da avaliação. Em outras palavras, é como se ela tivesse um fim em si mesma, e não como parte do mesmo processo. Freitas (2008) aponta que, pode haver outras formas de avaliação:

“A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendemos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, entendemos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os estudantes realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar estudantes,

mas sim o de auxiliar professores e estudantes da compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. (FREITAS, 2008, p.21)

Ter consciência dessas contradições significa abrir caminhos para a superação da realidade. Para Lima:

“Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afectação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal, etc.), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima, aos olhos dos subordinados. (2008, p.61)

Essa inconsistência presente nas relações no sistema escolar se revela em forma de propostas e novos projetos que chegam e partem sem ganhar legitimidade.

Os processos avaliativos pelos quais todos passam, poderiam ser instrumentos de análise de nossa aprendizagem para que os avanços se processassem e não para se constituírem em obstáculos para o prosseguimento do caminho. Esses processos geram números ou letras e tentam quantificar o que foi supostamente aprendido, mas são decorrentes de um momento isolado e não tradutores do processo em si e bem pouco auxiliam a gerar novos encaminhamentos para avanços no processo de aquisição do conhecimento.

Muitas discussões e debates têm focado esse campo tão complexo, que é o da avaliação. No entanto, de todos os aspectos que compõem a prática pedagógica, a avaliação parece concentrar as maiores resistências para os processos de mudança.

Medidas pontuais marcam as políticas públicas que avaliam sistemas e redes, com elaboração de provas de desempenho, criação de índices avaliativos, “bônus” para as escolas que atingem melhores índices nessas provas. No entanto, estas medidas não têm trazido contribuições que levem a escola a pensar a sua prática e a reelaborar planos de trabalho que melhorem sua qualidade de ensino e aprendizagem. O texto abaixo nos ajuda nessa reflexão:

“As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional. ”(FREITAS, SORDI, MALAVASI, 2009, p.48)

Na verdade, as avaliações que são realizadas não emitem dados significativos no sentido de compreender os índices que são obtidos. Essa análise só pode contribuir se estiver firmada na realidade da escola, com suas especificidades, sua história e seus atores.

Desse modo, a Avaliação Institucional pode se constituir em um caminho concreto para a relevância social da escola e de sua qualidade.

Quando se conhece os meandros que esses interesses engendram, consegue-se definir melhor os critérios e finalidades das propostas avaliativas e perceber que a qualidade requer compromisso e diálogo para avançar, vivência pouco comum nas escolas de Educação Básica.

Como dizem (Freitas, Sordi e Malavasi, 2009), espera-se que no coletivo escolar, ocorram as reflexões e análises sobre as dificuldades e possibilidades sobre a prática escolar. Neste sentido, os resultados de avaliações internas e/ou externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Neste sentido, a Avaliação Institucional pode ser uma potente mediadora entre avaliação de larga escala das redes de ensino e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer, uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula.

2.2 – Avaliação Institucional – um olhar para além da sala de aula

Diante das questões expostas no item anterior, pode-se entender o quanto a avaliação está contaminada pela força da seletividade e da fragmentação, apresentando-se ainda muito centrada na avaliação da aprendizagem, como se o que ocorre para além das portas da sala de aula, em nada se vinculasse a esse processo.

O que parece, é que ainda há uma reflexão simplista quanto às causas que interferem nos processos de aquisição de conhecimento e, os dados que a avaliação da aprendizagem revela, apontam sempre para os mesmos discursos frente aos resultados mais negativos e estes acabam ficando centrados na transferência de responsabilidades, ou seja, o problema educacional se justifica pela ausência de participação da família na vida escolar, desinteresse

dos alunos, despreparo dos professores, dentre outros entraves colocados como dificultadores do êxito na escola.

Ampliar essa dimensão avaliativa para outros níveis é uma tarefa que oferece maiores resistências, principalmente, porque não há muitas experiências nesse sentido.

“Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e as suas formas de manifestação e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta, precisam ser articulados com outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.” (FREITAS, SORDI, MALAVASI, 2009, p. 9)

Tem-se observado que as ações delineadas por muitas políticas públicas na área educacional, na maioria das vezes, tendem a centrarem-se em aspectos isolados. Um desses aspectos, desde os anos 90, têm sido os programas de formação continuada de professores, alicerçados na idéia de que oportunizando mudanças na “cultura” do professor, conseqüentemente, haveria mudanças em sua prática em sala de aula e, por conseguinte, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O que se percebe, é que a fragmentação tem sido uma estratégia utilizada por políticas neoliberais, no sentido de desarticular as possibilidades de fortalecimento do coletivo e dos “olhares” e “questionamentos” que emergem dos processos de autoconhecimento e busca de qualidade das instituições escolares.

Centrando-se em aspectos isolados, como formação, dados estatísticos, promoção de recursos para materiais didáticos, acaba-se perdendo a compreensão do todo, e as relações dos fatores determinantes que resultam avaliações posteriores, o que tem gerado, na maioria das vezes, a descrença e a falta de conexão com as situações reais da escola brasileira.

Nesse sentido, muitas ações promovidas pelas Políticas Públicas, que poderiam criar condições positivas para avanços significativos na melhoria da qualidade de ensino, morrem no nascedouro por não terem seus alicerces fundamentados numa perspectiva real e coerente e que, por conta disso, tende a tratar isoladamente as situações.

“Quando tomamos os resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais de proficiência, temos indubitavelmente um legítimo dado subsidiário da avaliação da qualidade do processo educacional de uma instituição de ensino. Isso alimenta o processo de Avaliação Institucional, permitindo capturar concretamente um dos indicadores de êxito do trabalho pedagógico ali desenvolvido norteado pelo projeto da escola. Porém, tomar este dado como expressão única de qualidade praticada pela instituição educacional é ignorar a complexidade da realidade e o conjunto de fatores intra e extra-escolares que determinam, de modo quase sempre multidimensional, a performance dos alunos”. (FREITAS, SORDI, 2009, p.45)

Os processos de avaliação amplamente divulgados pela mídia vêm alimentando mais aos anseios de *rankeamento* do mercado voltados à idéia da educação como mercadoria, que a uma melhora efetiva das instituições de ensino. Isto porque responde a uma lógica voltada ao apontamento de resultados descontextualizados em que não há, efetivamente, um trabalho de mudança intrínseco ao processo, ficando cada instituição, responsável pela melhoria de seu posicionamento nas estatísticas.

A ineficácia desse processo é explicitada por Malavazi e Sordi (2004) quando dizem:

Assistimos indignados aos processos em que se mede o que foi aprendido ou não pelos estudantes que, em seguida, são classificados e burocraticamente designados pelas notas oficiais como “bons” ou “maus”. Não é isso que entendemos por qualidade. Diagnosticar as condições de aprendizado e de ensino, procurando transformar as clássicas e ineficientes aulas em experiências de vida e trabalho, pode nos apontar alternativas muito mais interessantes de ensino e de aprendizagem. (p.112)

Nesse sentido, o estudo acerca dos modelos de avaliação assumidos pelas diferentes redes de ensino tem sido recorrente e ocupado lugar de destaque nas discussões pedagógicas, buscando, em última instância, a melhoria da qualidade das instituições escolares.

As avaliações de rede de ensino, assim como as avaliações em larga escala, quando bem conduzidas e com propósitos claros, podem trazer dados importantes para a melhoria do ensino/aprendizagem. A esse respeito, Freitas, Sordi e Malavazi (2009) afirmam:

As avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de Educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou o estado. Isso não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de Educação Básica, estruturando uma política de avaliação global para o município. (p.47)

Em contrapartida, no cenário real do cotidiano escolar, a organização de todo trabalho pedagógico, encontra-se permeada de valores, de múltiplas concepções, de uma junção de vozes dissonantes que compõem esse contexto. E embora seja amplamente defendido que ações coletivas são alicerces para as construções de ações educacionais mais positivas, há poucas ações efetivas, no sentido de fortalecer esse coletivo e estabelecer acordos que direcionem as decisões para que o trabalho pedagógico cumpra os seus objetivos.

É preciso enfatizar também, que os meios avaliativos decorrentes das Políticas Públicas não devem sempre ser vistos como vilões. Índices, relatórios gerados pelos dados obtidos pelas medidas quantitativas, quando “pensados” e contextualizados podem auxiliar muito nos processos de promoção de maior qualidade para a escola. Isso é destacado por Licínio Lima:

“Um eficaz controle em termos políticos e administrativos, não era (e não é) genericamente incompatível com decisões e com práticas locais nem sempre totalmente articuladas e absolutamente dependentes do centro, desde que reconduzíveis aos interesses últimos centralmente definidos, ou contribuindo para os redefinir melhor, ou para os dotar de meios mais eficazes de realização”.(2008, p.153)

Esse movimento que se desencadeia num contexto “macro” está bastante descolado da vida que vai permeando o dia-a-dia da escola. Sendo assim, medidas impositivas sem vínculos com essa realidade estão fadadas ao fracasso.

Nas avaliações comumente propostas, alerta Afonso (2000), é preciso ter ciência que no âmbito educacional a avaliação externa pode, ao invés de se tornar um indicador para melhorar a qualidade do ensino, ser perversa quando atrelada a fatores mercadológicos. Conforme ressalta Afonso:

A avaliação dos alunos pode também ser uma forma de introduzir alguns fatores de mercado no sistema educativo quando os resultados de testes (como exemplo, os de âmbito nacional) são utilizados como meios de alocação de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. A questão mais importante neste caso, como vários autores têm salientado, é que um sistema de incentivos desta natureza originará alguns efeitos perversos, dentre os quais se pode salientar a probabilidade do aumento da seletividade nas admissões e matrículas dos estudantes e a exclusão dos alunos que não dêem garantias de contribuir para alcançar melhores resultados. (AFONSO, 2000, p. 90)

Como consequência da constância desse tipo de ação nos meios educacionais, os profissionais da Educação passaram a desacreditar de qualquer ação proposta, seja por

políticas públicas, seja por elaborações da gestão local, seja até mesmo por discussões e reflexões que proponham uma qualificação dos espaços coletivos, pois se construiu uma crença que se revela em muitas falas produzidas e reproduzidas na escola: “... *para que discutir, ter idéias, se depois vem tudo pronto, e o que temos que fazer é apenas cumprir. Essas discussões são apenas para dar uma sensação de que somos nós que decidimos, mas o que se revela de fato, não é isso.*” (diretora, 2009)

Esse tipo de pensamento, não é fácil de desconstruir, ainda mais quando se tratam de processos avaliativos, visto que eles trazem em si, historicamente, a marca das classificações, julgamentos, exclusões e, por mais que os discursos tentem mostrá-los em outra perspectiva, a prática ainda não evidencia os avanços teóricos.

Quebrar essas lógicas, mostrando uma outra possibilidade de avaliação, não é uma ação fácil e muito menos de curto prazo. Nessa vertente, a **Avaliação Institucional Participativa (AIP)**, que toma como referência a escola e faz com que aqueles que nela vivenciam suas experiências sejam os atores/autores da qualidade e que se caracteriza pela conquista da aprendizagem e do conhecimento significativo das crianças e adolescentes, pode abrir novos horizontes nesse cenário.

Na Educação Básica, a avaliação que tem sido divulgada com ampla contribuição da mídia são as que geram o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador que mede a qualidade da educação, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O IDEB, não é um exame, mas um índice que é calculado a partir da nota da escola, cidade ou Estado na Prova Brasil e da taxa de aprovação também na escola, na cidade ou no Estado, funciona como indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

A média nacional do IDEB em 2005 foi de 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, a nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções iniciais de 3,9 para esse período. Segundo o MEC, se este índice de crescimento for mantido, o Brasil chegará à média superior a 6,0 em 2022. Para o MEC, isto quer dizer que teremos uma educação equiparada aos países de primeiro mundo antes do previsto. A fixação da média 6,0 a ser

alcançada considerou o resultado obtido pelos países da OECD; já que, a nota seis foi a obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os vinte mais bem colocados do mundo.

De acordo com informações do MEC/INEP, todos os municípios brasileiros aderiram ao compromisso com o IDEB. No dia 30 de julho de 2008, foi completada a inscrição de 100% dos municípios brasileiros.

O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB.

Ainda, de acordo com INEP, o IDEB é mais que um indicador estatístico que nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

Em relação à divulgação dos dados do IDEB, um cuidado adicional é necessário, já que, o IDEB é um importante instrumento criado para mapear escolas que precisam de ajuda e que, no entanto, acabou se tornando, pelo menos para o grande público, um meio de expor as escolas. O problema está, em parte, na forma como a sociedade absorve esses indicadores como dados estatísticos absolutos e isolados, sem tentar entender seu contexto real, pois o dado quantitativo torna-se referência, sem que as condições do ambiente escolar que o gerou sejam estudadas.

Por fim, no âmbito das avaliações em larga escala é importante discutir que a simples multiplicação de sistemas de avaliação não produz melhores resultados na aprendizagem. No entanto, estes instrumentos, se bem elaborados e discutidos entre os gestores, professores, pais, alunos e toda a sociedade, poderão fornecer dados importantes acerca da qualidade do ensino, conquistas das escolas e dos alunos, assim como, fomentar a discussão sobre a qualidade de ensino que queremos.

Assim, é necessário que pesquisadores, gestores e professores entendam como se processa a avaliação nos diferentes tipos e níveis de ensino, assim como, compreender os diferentes índices gerados pelas avaliações em larga escala e incorporar os seus resultados dos índices e testes de rendimento à avaliação institucional e a melhoria da qualidade de ensino e ofertado aos alunos. Em suma, é preciso fazer uma análise crítica da avaliação em todas as

suas dimensões; a avaliação do sistema nível macro, a institucional, nível meso e a do aluno em nível micro.

Quando se tenta perscrutar a complexidade da instituição escolar, é possível perceber que este é um território enigmático e com múltiplas interfaces e que as mudanças tão necessárias desse espaço, não se darão por medidas autoritárias e decretos, mas sim, por uma concentração de forças e compreensão real daqueles que nela realizam seu trabalho e dela participam efetivamente.

Nesse contexto, a Avaliação Institucional compreendida pelos sujeitos como prática de reflexão e ação sobre a realidade pode com seus mecanismos, estruturar esse percurso e monitorá-lo para que os problemas concretos sejam evidenciados e que se estudem, no coletivo, as soluções.

Nesse sentido, a imposição vertical avaliativa produzida externamente é substituída por medidas que nascem do real e, portanto, com maiores possibilidades de êxito, num princípio de qualidade negociada, como define Bondioli:

“A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é uma transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede...e sobre como deveria ou poderia ser.”(2004, p.14)

A Avaliação Institucional quando bem delineada e assumida pelos atores locais traz, em si, a potência de fortalecimento e a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem da escola.

É preciso que se diga que o fato de se operacionalizar mecanismos de avaliação interna, não se contrapõe ou nega as avaliações externas, que são necessárias e de responsabilidade do Poder Público. Ao contrário, mobiliza maiores recursos para se olhar para os dados, monitorá-los e refletir sobre eles para gerar ações pedagógicas voltadas para melhorar a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, a qualidade negociada se apresenta como possibilidade de uma prática regulatória:

“[...]a qualidade negociada assume contornos de uma contrarregulação, em especial frente à desresponsabilização neoliberal do Estado. Em tempos nos quais os

vocábulos tem sido diferentemente apropriados e, destas formas peculiares de apropriação, vários usos tem sido permitidos, cabe ressaltar que contrarregulação não pode ser reduzida à idéia de objeção a qualquer tipo de regulação que o Estado queira fazer. O que se coloca como tese é que há possibilidades de regulações alternativas, contra-hegemônicas, que podem nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação topo/base.

A idéia de contrarregulação suscita a possibilidade de uma regulação com compromissos emancipatórios.” (FREITAS, SORDI, MALAVASI, 2009, p. 41)

Sabe-se que o terreno da Avaliação é uma zona de conflito. Embora, a Avaliação Institucional nos termos de tudo que já foi descrito, amplia os horizontes, desmistificando a visão reducionista atrelada a dados, “selos de qualidade”, *ranking* e fundamentos meritocráticos, a vivência de processos coletivos não é o que comumente se observa nos espaços escolares, onde se verifica a presença da fragmentação do trabalho pedagógico e do individualismo. A escola avançou muito teoricamente, mas precisa ainda caminhar nessa experiência concreta.

Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para pensar a instituição educativa como constitutiva da República e instrumento da democracia. Uma escola, portanto, capaz de produzir conhecimento formando cidadãos autônomos para a vida social e os processos de constituição de nações livres e desenvolvidas.

Nessa concepção, a Avaliação vem auxiliar no cumprimento dessa meta. E pode-se citar um trecho que traduz bem a complexidade de Avaliar:

“O ser que conhece, é também um ser que avalia. Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos. A avaliação não é, pois, propriedade privada de uma disciplina especializada; é uma cultura plural inscrita em sistema dinâmicos de comunicação e de práticas sociais. Não é, então, simplesmente derivada de uma razão pura, mas sobretudo de um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e do polissêmico” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.22)

A Avaliação Institucional Participativa é, portanto, um exercício de fortalecimento de processos democráticos, onde ética, reflexão, crítica e discussões, constituem-se num caminho coletivo para a conquista da autonomia cidadã e institucional.

Por tudo que foi discutido até aqui, é possível perceber que a AIP (Avaliação Institucional Participativa) potencializa a construção de Projetos Pedagógicos reais e que

auxiliam uma maior eficácia social. Isso se deve ao fato de que esta proposta evidencia a aprendizagem da participação, das discussões e debates, levando às argumentações e as negociações em prol de um bem comum.

A AIP (Avaliação Institucional Participativa), quando realmente vivenciada na sua essência que é a garantia da participação de todos, proporciona uma sustentação, permitindo um olhar para a realidade escolar a partir de quem está inserido nela, retomando ao coletivo, encontrando os caminhos para melhorar a qualidade do ensino de todos os alunos e auxiliando no monitoramento das decisões expressas no Projeto Pedagógico, para que estas não se percam em “palavras escritas” apenas, mas que se tornem ações concretas.

O modelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) é uma experiência nesta vertente no Ensino Superior. Este modelo compreende a avaliação em suas dimensões interna e externa, tendo como princípios as responsabilidades sociais, o caráter público, o respeito à identidade e à diversidade, garantindo a participação. Nesse modelo, uma CPA (Comissão Própria de Avaliação) é constituída por membros pertencentes à entidade, com a proposta de dinamizar e articular os processos coletivos para a qualidade do ensino. Esse é um formato que tem sido evidenciado como positivo para a efetivação de processos reais de Avaliação.

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das Instituições, mas interessa também e sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidade mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais. (BRASIL, 2004, p. 22)

2.3 – A implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa) em Campinas – Um breve histórico

Neste item, buscou-se abordar a avaliação institucional no contexto da experiência que tem sido vivenciada em Campinas, e discutir o papel do orientador pedagógico, seus obstáculos e possibilidades na articulação desse processo.

Essa experiência teve seu início em 2002, quando pesquisadores em avaliação do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Unicamp) e profissionais da Secretaria Municipal de Educação se uniram com o objetivo de construir uma proposta de avaliação própria. Foi criado um Conselho Gestor para acompanhar todo esse processo que foi apresentado em seu projeto inicial em seis audiências públicas.

Sabe-se que qualquer ação política está permeada de valores, ideologias e que estas são marcadas por escolhas e decisões. Assim, a exemplo de outras administrações públicas, a Prefeitura Municipal de Campinas fez a opção por instituir a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como política pública em 2008, assumindo os princípios que a embasam.

Esses princípios estão formulados em uma carta (que foi apresentada em seis audiências públicas envolvendo profissionais da rede municipal de Campinas) e devem ser conhecidos e compreendidos por todos, pois são eles que orientam os processos de Avaliação Institucional na Rede Municipal de Campinas. Como são alicerces sobre os quais se fundamentam esta proposta de avaliação, vale à pena trazê-los e comentá-los neste momento:

- A avaliação educacional é um processo de reflexão coletiva e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. Há, portanto, que se reafirmar a confiança no professor e na escola. A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema. Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-

pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.

- Existem várias definições para “qualidade” de ensino. Assume-se aqui, tentativamente, que a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Além de “resultados” estão em jogo tanto as “finalidades do processo educativo” como as “condições” nas quais ocorre. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana. Não se desconhecem aqui os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não.

- Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como „domínio de português e matemática” , mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. A escola não pode dar conta de gerar equidade se fora dela se gera inequidade, desigualdade, violência, insegurança e revolta. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa inserir as professoras(es) e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-las de capacidade crítica e criativa para superar seu tempo - a capacidade de auto-organizar-se para poder organizar novos tempos e espaços. Os processos avaliativos longe de ser apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis. Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo.

- O desenvolvimento do sistema de avaliação proposto contempla três níveis simultâneos: construção da avaliação ao nível de sala de aula (ensino-aprendizagem); construção da avaliação ao nível institucional (Escola); construção da avaliação do sistema ou do conjunto da rede (Secretaria). A adesão das Escolas à avaliação no nível do ensino-aprendizagem (sala de aula) e no nível da avaliação institucional (Escola) é optativa. O terceiro nível (sistema) é de responsabilidade do poder público. Os níveis 1 e 2 são os mais importantes.
- Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a “ranqueamentos” ou classificação de escolas ou profissionais e muito menos deve conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e melhoria da escola. Rejeita-se a idéia de uma avaliação cujos dados são direcionados apenas para alimentar os órgãos centrais sem que sejam utilizados por aqueles que conduzem o dia-a-dia da atividade pedagógica. Como princípio geral, as ações de avaliação dentro ou fora da sala de aula não se destinam a punir ou classificar, mas sim a promover.
- O processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes internos (professores, alunos, especialistas, funcionários administrativos) e participantes externos (sociedade, pais, empregadores). Trata-se de um processo que deve combinar auto-avaliação, avaliação por pares e também um olhar externo.
- Ao nível da avaliação da rede ou do conjunto do sistema o compromisso é de se usar técnicas modernas que permitam levar em conta tanto os resultados obtidos como as condições em que eles foram obtidos. Ao nível das Escolas, portanto, ao nível da avaliação institucional, a técnica de base será a auto-avaliação seguida pela avaliação baseada em pares, ou seja, seguida pelo diálogo entre escolas e por fim com a sociedade. Ao nível do ensino-aprendizagem devem ser disponibilizados conhecimentos para que os professores possam criar estratégias específicas de

avaliação, preservando a autonomia profissional e valorizando a atuação responsável do professor no processo pedagógico.

- O projeto parte do suposto básico de que a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal, passando pelas Escolas.
- Dessa forma, o „modelo“ de qualidade e seus „indicadores“ deve ter legitimidade técnica e política e ser produzido coletivamente com as escolas da Rede Municipal, a partir da prática. A realização de audiências públicas contribui para uma primeira aproximação dos indicadores de forma a iniciar este processo de construção e permitir a obtenção dos primeiros dados, com vistas a definir os esforços preliminares.
- Todo o processo deve ser acompanhado por um Conselho Gestor do Sistema de Avaliação de constituição tripartite: Universidade, Secretaria Municipal e representantes de Escolas.

Para que isso seja possível, é preciso garantir o aprofundamento na reflexão destes princípios, que são de grande importância para manter o foco na direção delineada e a centralidade da proposta, para que a mesma não se perca no meio do caminho.

A nosso ver, será através da vivência desse processo, que pode-se encontrar a marca desses princípios: ***emancipatório***, enquanto promotor de uma visão mais abrangente das situações ocorridas no interior da escola, compreendendo-as e buscando estratégias para ações que promovam o crescimento de todos; ***formativo***, no sentido de proporcionar um conhecimento que contribua, não só com aqueles que participam mais diretamente desse processo, mas de todos que estão envolvidos na instituição escolar. A formação quando bem estruturada, com propostas bem definidas oferece ferramentas para maior maturidade das discussões de grupo, para argumentações mais fundamentadas e para maior compreensão de causas e ações que acontecem na realidade escolar. Outro item a evidenciar é a garantia da

participação, que tem que ser de todos com o direito de voz, independente do segmento de que faz parte. Embora na escola, se fale muito de participação e de sua importância, esse é um movimento que ainda demanda muito esforço para que se torne de fato verdadeiro. Hoje, a maior reclamação é a falta de participação dos pais em tudo aquilo que a escola propõe, quanto aos alunos, estes se apresentam desmotivados e despreparados no envolvimento com as propostas e projetos oferecidos pela escola. No entanto, há bem pouco tempo as portas das escolas se abriram para que as vozes desses atores se pronunciassem. É sabido que nem sempre foi assim, portanto, essa ação participativa precisa de tempo e de confiança para que aconteça de fato. É necessário, que contemple princípios do diálogo e dos mecanismos do processo. Diálogo enquanto forma de debate e de estabelecimento de decisões e processo, como constante crescimento e mudança.

O processo de sensibilização para que a Avaliação Institucional Participativa fosse instituída como Política Pública acontece desde 2003. Como existem muitos documentos, artigos, dissertações, livros que contam esse processo (constam na bibliografia), vamos nos ater mais no que se refere ao Orientador Pedagógico nesse percurso, já que essa dissertação se concentra nesse ator institucional.

Este membro da equipe gestora é aquele que mais proximidade tem com os processos que se desenrolam no interior da escola. Neste cenário, alavanca as reflexões que geram o Projeto Pedagógico, documento que tenta retratar as concepções, metas, propostas, dificuldades e avanços, sendo tradutor das vozes deste coletivo e fazendo com que este mesmo documento seja suporte no decorrer das ações pedagógicas no decorrer do tempo. A complexidade de toda essa gama de relações humanas, aportes teóricos e a realidade que se descortina no cotidiano, o tornam o ator com mais possibilidades de abrir os caminhos para que os processos de Avaliação Institucional Participativa se desenvolvam e ganhem espaço na comunidade escolar.

O locus desta dissertação é o NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) da região Sudoeste e os Orientadores Pedagógicos, a ele pertencente, como já explicitado no capítulo I. No entanto, essa trajetória não acontece apenas no espaço do NAED Sudoeste, mas também em momentos do coletivo de Orientadores Pedagógicos. Portanto, é possível perceber que essa cadência entre estes dois cenários que estão interligados.

Desde 2003, com os estudos mais aprofundados sobre o cotidiano escolar, avaliação e currículo os Orientadores Pedagógicos, assim como todos os membros das equipes gestoras, produziam nas escolas reflexões que alicerçavam mudanças. Aos Orientadores Pedagógicos caberia o desafio de qualificar os espaços coletivos e de promover discussões que levassem o grupo a “ousar” o repensar de suas práticas escolares e a compreender que a dimensão do papel pedagógico do professor para além das paredes de sua sala de aula.

Mudanças na estruturação dos tempos pedagógicos, no entendimento e distribuição de horas para os projetos, a centralidade nas reflexões de um novo “olhar” para o Projeto Pedagógico traçavam novas rotas para a Educação de Campinas.

O ano de 2005 foi bastante desafiador para as equipes gestoras. Iniciavam-se os estudos e planejamentos para a redução de turnos nas escolas. A revisão da quantidade de alunos por classe, um aprofundamento na organização de tempos e espaços escolares, a implantação de turnos com 5 horas, tudo isso vislumbrando a redução dos índices de reprovação e a conseqüente melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Inicia-se o debate sobre a escola de nove anos e a organização da escola em ciclos. A Avaliação Institucional, através do Projeto GERES⁶, começa a ser mais amplamente apresentada. Com a adesão das escolas a esse projeto, abria-se a possibilidade para estas de incorporarem aprendizagens advindas desse processo.

Nesse momento os Orientadores Pedagógicos são chamados a olharem também para a sua própria atuação. Muitos questionamentos surgiram nesse momento quanto ao espaço de formação desses profissionais. Com o fortalecimento dos NAEDs com a política de descentralização, uma nova forma de gerenciamento na formação, entendia que os encontros gerais por segmentos deveriam ser transformados, passando por encontros por regiões e promovendo mais a constituição das equipes gestoras e não a segmentação do trabalho dos profissionais.

Esse fato causou muitas polêmicas que até hoje dividem opiniões entre os Orientadores Pedagógicos. Se por um lado com os encontros regionais as equipes gestoras tiveram ganhos significativos, por outro a fragmentação do grupo de profissionais foi sentida e foi

⁶ O Projeto GERES – Geração Escolar 2005 – foi uma pesquisa que fez um estudo longitudinal, acompanhando a aprendizagem dos alunos desde o início do Ensino Fundamental, por 4 anos consecutivos, a partir de 2005

reivindicada a reconstituição e fortalecimento desses grupo de trabalho, que embora sejam equipes em suas unidades, tem tarefas com demandas e estudos específicos a realizar.

Entre o repensar de seu próprio papel, os orientadores pedagógicos são convocados a convergir todas as suas ações pedagógicas na escola para *o aluno*. Parece ser esta tônica equivocada, já que este é o papel da escola. O que pode-se dizer é que *deveria ser*, e o aluno era mesmo evidenciado nos estudos teóricos, nos cursos de formação e nas páginas do Projeto Pedagógico, mas, muitas vezes, esquecido nas práticas cotidianas e na organização do espaço escolar.

Toda essa trajetória desencadeava desestabilização de práticas solidificadas e aprofundamento de questões estudadas, mas ainda não praticadas e que poderia ser enriquecida pelos alicerces da avaliação institucional que traçava os seus contornos nesse momento.

Para alavancar esses processos foram proporcionados aos Orientadores Pedagógicos no NAED Sudoeste (bem como nos demais, com diferentes propostas formativas) vários momentos de formação centrados no Projeto Pedagógico, na correção de fluxo para a eliminação da defasagem idade/série⁷.

Estudo, formação, aprofundamento, espaços coletivos que promovem um debate para desencadear ações que favoreçam mudanças leva os Orientadores a questionarem mais a sua atuação nas escolas, convidados a traduzir nos Projetos Pedagógicos cada vez mais a expressão do movimento real da escola. Se por um lado todas essas ações proporcionavam a esses profissionais crescimento, aprimoramento técnico e formativo, também trazia a percepção de uma série de contradições que circundavam esse papel frente às condições para exercê-lo no cotidiano escolar. A falta de integração de muitas equipes gestoras dificultando as proposições, o excesso de atribuições, muitas vezes, com demandas totalmente inoportunas e sem sentido, escolas com grande capacidade e com número insuficiente de profissionais obstaculizando muitas realizações, as dificuldades físicas e estruturais da maioria das escolas emergiam fortemente no cenário das reflexões. Quanto mais eram discutidos e aprofundados os desafios da ação desse ator institucional, as grandes potencialidades de sua ação dentro do coletivo escolar, mais contradições teimavam em causar turbulências.

⁷ Nesse momento contamos com uma formação com a Professora Cristiane Machado.

O que se pode constatar é que conhecer as contradições e limites na construção de uma educação de qualidade não pode se configurar em “imobilismo”, mas em assumir os desafios de lutar pelas mudanças na ação possível e planejada na própria atuação profissional. Freitas, sobre a lógica da escola, faz uma colocação que parece bastante oportuna para iluminar esse contexto.

“Já virou praxe na escola cair-se em desânimo quando se revelam os limites que a sociedade impõe à escola. Não é nosso objetivo. Acreditamos que conhecendo os limites é que podemos nos organizar melhor para intervir sobre a escola – isso é melhor do que fazer de conta que aqueles limites não existem ou do que tentar neutralizar os efeitos socioeconômicos em um modelo teórico.” (FREITAS, 2005, p.35)

Esta também foi uma etapa na história dessa trajetória da Educação de Campinas bastante marcante, pois muitos dos estudos e mudanças que vinham sendo gestados foram aos poucos evidenciados. Como todo processo “novo”, traz consigo resistências, aplausos superficiais, dúvidas, e por conta disso necessitam de planejamento, segurança embasada em objetivos e metas bem definidas.

Os TDPRs (Trabalho Docente em Projetos) foram organizados na maioria das escolas com momento de estudo e reflexão organizado pelos Orientadores Pedagógicos para aprofundamentos em relação aos ciclos, a novas possibilidades de acessar os educandos e um redimensionamento das ações educativas em sala de aula. Nesse momento, também era discutido na Rede, novas formas de trabalho pedagógico com os diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma mesma sala de aula. Nascia assim, como estratégia a construção de “Grupo de Saberes”, um estudo apresentado aos orientadores Pedagógicos com a assessoria da professora Estela Sigrist.

Havia projetos bastante determinados que contemplariam significativos avanços, se bem direcionados e geridos para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Um desses Projetos era a ampliação de horários para 5/horas aulas em escolas pilotos, a princípio. Muitos Orientadores Pedagógicos dedicaram-se exaustivamente na formulação de planos para que este projeto se concretizasse.

Nesse ano também, o DEPE (Departamento Pedagógico) consolida o processo de Avaliação Institucional junto à rede com assessoria do LOED (Laboratório de Observação e

Estudos Descritivos – Unicamp), trabalho iniciado com as escolas que, por livre opção, participaram do Projeto Geres.

No dia 20 de outubro de 2005, na Academia Campinense de Letras, as equipes gestoras das escolas municipais que aderiram ao Projeto Geres/AI foram convidadas para uma reunião coordenada pelo Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas e a Professora Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi. Uma das linhas principais apresentadas foi entender e definir o que é *qualidade* para a escola. Foi também apresentado como estratégia para a Avaliação Institucional na escola a CPA⁸ (Comissão Própria de Avaliação) e como primeira tarefa aos gestores nas escolas ficou a sensibilização local e a constituição da CPA, logo depois o levantamento dos “indicadores de qualidade” daquela unidade educacional. E sobre qualidade refletimos:

“A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre o que é rede e sobre como ela poderia ser.” (BONDIOLLI, 2004; p.14)

No ano de 2006, foi organizada pelo Departamento Pedagógico, junto aos Orientadores Pedagógicos uma proposta de intensificar junto ao corpo docente e demais membros das equipes gestoras aspectos relativos à Avaliação Diagnóstica. Com a assessoria da Professora Estela Sigrist e o grupo de Coordenadores Pedagógicos, é formulado o documento: “Organização do Trabalho Didático”, que seria pauta de discussão com os professores nos espaços coletivos. A tônica era a construção dos “grupos de saberes” para repensar as práticas que acessariam os alunos atendendo-os em suas diferenças, fazendo-os avançar na aprendizagem. Polêmicas, confronto de lógicas, sacudir o estabelecido... pode-se dizer que foi um período de grandes enfrentamentos, que exigiu dos Orientadores Pedagógicos muita clareza, competência e domínio de conhecimento e articulação de grupo, para alavancar a multiplicidade de questionamentos e de “altos e baixos” que o momento trazia.

O Projeto Pedagógico era fortemente questionado em suas bases e a força do coletivo impulsionada na busca de uma outra qualidade educativa, cujo foco é oferecer ao aluno o

⁸ Comissão organizada na escola, onde participam alunos, pais, professores, funcionários e equipe gestora

direito ao acesso e permanência na escola, bem como condições reais de aprendizagem. Cada vez mais todos os envolvidos no ambiente escolar eram chamados a repensar seus papéis. O aluno real e o aluno desejado eram confrontados em perguntas, como: “Afim, recuperar o quê... notas, conteúdos, saberes acadêmicos?” Perguntas que muitas vezes colocavam em “xeque”, práticas sedimentadas há muito tempo na direção de um agir pedagógico comprometido com a inclusão no processo de aprender verdadeiramente.

O TDI (Trabalho Docente Individual – reforço escolar) e o TDPR (Trabalho Docente em Projetos) eram nesse momento organizados contemplando o trabalho com os alunos e reflexões sobre o ciclo e as relações das práticas cotidianas e planejamentos. O ciclo inicial começa a se organizar e um documento é elaborado juntamente com a organização de um Seminário de troca de experiências com os professores do ciclo inicial.

O NAED Sudoeste inicia um trabalho de assessoria com a Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – Unicamp) com o projeto Gestão à serviço da qualidade do Projeto Pedagógico da escola: das palavras aos atos. Esse projeto destinado às equipes gestoras no sentido de instrumentalizá-las para melhor compreensão de suas ações nos processos de Avaliação Institucional.

Esse espaço foi muito enriquecedor, pois nele ficaram evidentes que sem uma sintonia entre Projeto Pedagógico e equipe gestora (formada por direção, vice-direção e orientador pedagógico), não há possibilidades de qualificar o espaço escolar e conquistar as metas propostas.

Algumas questões de base para serem desvendadas no percurso do grupo tocaram significativamente o grupo de Orientadores Pedagógicos, isso por se constituírem em aspectos fundamentais de sua própria atuação: “Professores reflexivos ou escolas reflexivas? Como fazer o Projeto Pedagógico sair da gaveta? A busca de uma docência produtiva: como superar o mal estar docente?” Portanto, nos debates, nos textos de apoio e na mediação, as equipes gestoras contaram com uma oportunidade de se constituir mais enquanto grupo.

Aos Orientadores Pedagógicos, mais especificamente, ficou evidenciado a importância de sua atuação reflexiva nos espaços coletivos, trabalhando sua capacidade de perceber os movimentos do grupo, utilizando o Projeto Pedagógico para a manutenção dos compromissos estabelecidos. Uma atuação qualificada utiliza os recursos que recolhe do próprio grupo para

potencializá-lo, entendendo as resistências, não como obstáculos que paralisam, mas como desafio que ensina.

A assessoria da Professora Mara de Sordi continua no ano de 2007 no NAED Sudoeste, agora trazendo como foco três aspectos básicos:

- O Projeto Pedagógico como qualidade da escola;
- Uma gestão democrática como tarefa do coletivo nas escolas;
- A avaliação como possibilidade e como estratégia de sustentação e de monitoramento do Projeto Pedagógico;

Muitos questionamentos povoavam a centralidade do trabalho dos Orientadores Pedagógicos para dar sentido e concretude a todo alicerce teórico que os estudos relacionados à implantação da Avaliação Institucional Participativa descortinavam.

Entender o que realmente é uma escola de qualidade torna-se palco desses questionamentos e traz para muitos momentos coletivos da própria formação da AIP, aspectos inerentes à necessidade de um trabalho de rede, onde saúde, educação, promoção social possam partilhar dos mesmos objetivos. Frente às necessidades de muitos educando e de suas famílias, esta rede seria fundamental para que muitos problemas vividos no cenário escolar pudessem ter seus encaminhamentos respondidos e, assim, avançar nos processos de qualificação do trabalho pedagógico. Outro ponto essencial é o que toca à participação da família na vida escolar de seus filhos, pois, verifica-se que, cada dia mais, este é um aspecto dificultador, abrindo grandes lacunas nesse processo.

Outro aspecto envolve as práticas avaliativas na escola, que embora tenham avançado significativamente no discurso teórico, o produto ainda tem raízes calcadas nos aspectos da medida, da meritocracia, que mesmo substituindo notas por conceitos ou até mesmo relatórios descritivos, baseiam-se nos mesmos princípios. Com tudo isso, ficam os questionamentos: qual a real finalidade da escola? Por que a despeito de todo esforço do professor em sala de aula, algumas crianças não aprendem?

Isso tudo levava a um mapeamento dos problemas que permeavam os processos de Avaliação Institucional Participativa na escola, o que nos encontros de formação, apontavam cada vez mais para que o Projeto Pedagógico se confirmasse como expressão da qualidade da escola, expressando as dificuldades e traduzindo a finalidade a que se propõe.

No Projeto Pedagógico, a gestão democrática é enfatizada como promotora da criação de espaços autênticos de participação e a avaliação é evocada como possibilidade e como estratégia de sustentação do mesmo, em seus múltiplos componentes.

Neste momento, a formação para alicerçar a implementação da AIP nas escolas vai focar bastante o que citamos acima: *a gestão democrática*. Essa gestão que se denomina equipe, mas que, muitas vezes, não se traduz nas ações cotidianas. O trabalho coletivo é o lugar do debate, o lugar de onde devem emergir as intenções, as decisões que marcarão os caminhos pedagógicos da escola. Para que cada um realmente assuma o seu papel nesse projeto é necessário que a gestão seja capaz de gerenciar esses espaços coletivos, de forma que cada um se perceba nessa relação e possa viver esse projeto construído por todos.

Todo esse movimento tinha como direção sempre a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos nossos alunos. Melhorar sim, os índices de aprovação, as medidas avaliativas, pois que estas, quando contextualizadas nos dão diretrizes muito importantes para redirecionar caminhos para maior crescimento. Projetos Pedagógicos Diferenciados aparecem nesse momento como alternativas para atingir os alunos em defasagem de idade/série e em defasagens cognitivas derivadas de inúmeras causas.

As ações decorrentes dos processos de AIP nas escolas passavam por muitos questionamentos. Os Orientadores Pedagógicos traziam para os momentos de formação as angústias relacionadas com a falta de estrutura física de muitas unidades, a falta de profissionais de diversos setores, a desarmonia em muitas equipes gestoras. As queixas paralisavam muitos encaminhamentos e impediam o vislumbrar de possibilidades. No entanto, eram apontamentos necessários que davam conta de uma realidade vivida e sentida daquela maneira.

Alternativas de superação seria o tom para os novos encontros. A avaliação é enfocada como tradutora da leitura que fazemos da realidade vivida.

Muitos encaminhamentos nos rumos da compreensão e tentativas de vivências dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) até então vinham se desenvolvendo e algumas CPAs (Comissão Própria de Avaliação) ganhavam consistência ao lado de outras ações complementares que vinham sendo integradas aos mesmos objetivos como a avaliação de desempenho, que gerou a “Prova Campinas”.

A Prova Campinas, citada acima teve seu início em 2005, com objetivos definidos de construção de matrizes de referência da Língua Portuguesa e de Matemática, neste momento das 3ª séries num sistema seriado de oito anos.⁹

Em 2005 começa a ser elaborado este projeto com a construção de matrizes de referência nas áreas de português e matemática das 3ª séries do ensino fundamental, seriado e de 8 anos.

Em outubro de 2005 haviam 121 turmas de 3ª séries, com um total de 3.688 alunos. Destes 70 turmas foram selecionadas para a realização da tabulação e análise dos dados com a assessoria da Unicamp e a Comissão de Avaliação da SME. (Eliana S. Souza em reunião realizada no NAED Sul em 4/03/2008)

Dentro de todo esse movimento de construção e implementação de um sistema próprio de Avaliação em Campinas, três módulos compõem essa construção:

- Avaliação Institucional
- Avaliação do Desempenho dos alunos
- Censo Escolar

Foi evidenciada, nesta ocasião a necessidade de registros que documentassem os pactos firmados e garantissem a memória do percurso até porque, os registros seriam uma forma de poder olhar para as escolhas feitas, ter mais concretude nas ações e poder refletir sobre o processo como um todo.

Essa proposição citada acima foi delineada nos encontros de formação do Projeto AIP (Avaliação Institucional Participativa), reafirmando primeiramente a importância de não se perder de vista os princípios que regem esse processo e entendendo que ele não pode ocorrer sem um monitoramento, em que práticas sistemáticas, intencionais e planejadas são fundamentais e necessitam de registro.

“Registrar é deixar marcas...Este espaço-tempo para a escrita da “leitura” do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo.” (WARSCHAUER, 2001,p.61)

⁹ Detalhes desse processo no documento “Avaliação Institucional participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC” – pág.18.

O exercício de pensar em movimento também foi expresso, no sentido de construir os caminhos, caminhando. As potencialidades e vulnerabilidades no que tange aos articuladores do processo foram apontadas pelos Orientadores Pedagógicos em encontro de formação:

Potencialidades

- Aproximação das escolas
- Construção de vínculos
- Participação nos pactos firmados
- Medo da dissolução do grupo
- Disposição para a continuidade do trabalho coletivo

Vulnerabilidades

- Resistência às leituras
- Baixa resposta reflexiva
- Flutuação na frequência
- Monopolização da palavra
- Ruptura do pacto

Frente a essa gama de ritmos dentro dos encaminhamentos de um mesmo processo, houve a necessidade da formulação de novos pactos. Algumas perguntas foram geradas nesse momento como pontos de observação para que os Orientadores Pedagógicos pudessem refletir mais sobre suas ações:

- Como você sabe o que sabe? (evidência)
- De que ponto de vista isto está sendo apresentado? (perspectiva)
- De que maneira este trabalho se liga com os outros? (conexões)
- Se as coisas fossem diferentes? (suposições)
- Porque isso é importante? (relevância)

Através de muitas colocações, foram sendo reveladas as inconstâncias do movimento, entre estudos e vivências, entre princípios e ações, recuos e investidas, sonhos e realidade. Era imprescindível ganhar maior adesão, ampliando os processos de participação nas escolas, porém, era primordial que a confiança neste caminho fortalecesse os atores que articulavam esse processo: os Orientadores Pedagógicos. Para isso os problemas vividos nas Unidades Escolares deveriam transformar-se em recursos para a formação crítico-reflexiva e não elementos de paralisação.

Com sua ação fragmentada, na mira de inúmeras frentes de trabalho, em situações, na maioria das vezes, inadequadas de trabalho nas escolas, os Orientadores Pedagógicos faziam suas tentativas para alavancar e mediar esses processos no cotidiano escolar.

Desse modo, entende-se que, não há processos de mudança, sem conflitos. Era preciso alimentar esse envolvimento, indo para além das queixas, conquistando parcerias, gerando aprendizagens, sensibilizando o coletivo, integrando cada vez mais as ações no sentido de não dissociar Projeto Pedagógico, Gestão Democrática e Avaliação Institucional Participativa.

“Esses processos que requerem a participação dos sujeitos em ações relacionais e comunicativas não consistem em simples balanço, nem se restringem a controle, nem tem como produto uma pura objetividade. A Avaliação institucional não se trata de uma verdade dada e pronta, mas se trata propriamente de uma construção jamais acabada, socialmente empreendida, portanto amplamente participativa e plural, de uma busca de compreensão em conjunto dos significados, em cujo processo os sujeitos da educação se assumem como co-responsáveis.” (DIAS SOBRINHO, 2005)

Chegamos ao ano de 2008, com a AIP (Avaliação Institucional Participativa) instituída como Política Pública, iniciando então de forma sistemática o programa “*AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS*” centrado na auto-avaliação das escolas.

No ano de 2008, teve início um curso de formação para os Orientadores Pedagógicos, que já vinham participando de encontros sobre Avaliação Institucional, mas que agora passariam a ter um caráter mais sistemático, já que os OPs (Orientadores Pedagógicos) seriam os articuladores desse processo.

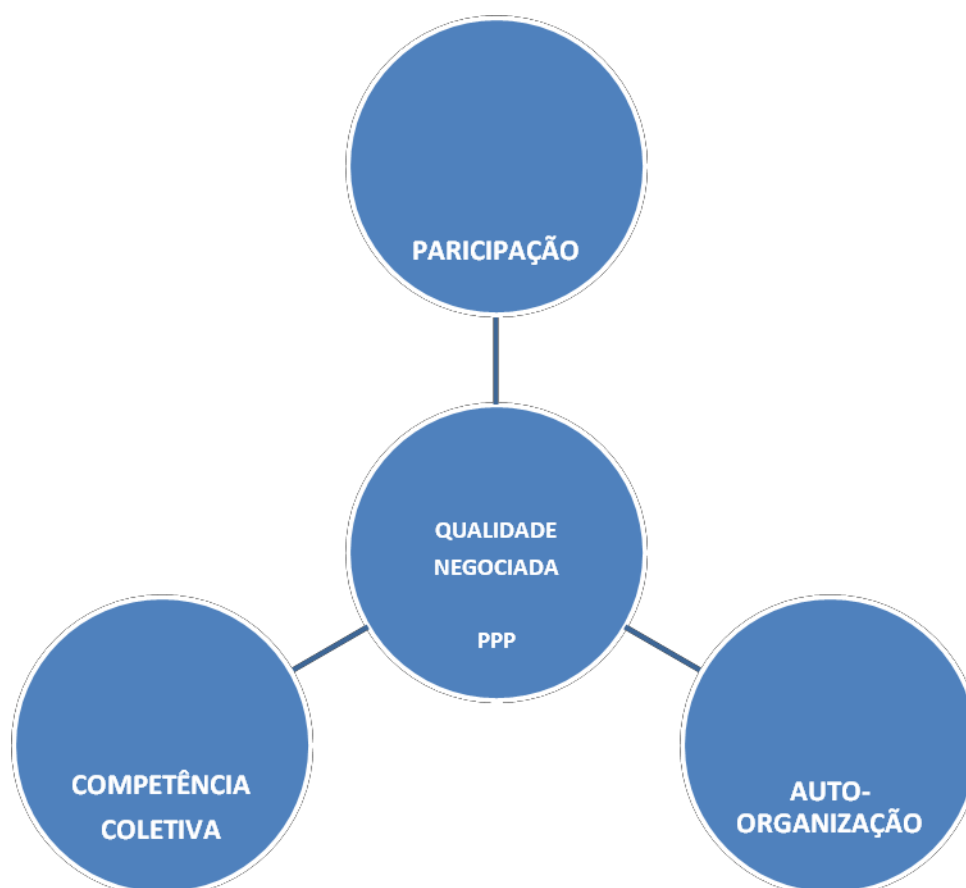
Essa formação teria como objetivo sustentar o trabalho da AIP (Avaliação Institucional Participativa) junto às CPAs (Comissão Própria de Avaliação) das Escolas.

É reiterado e efetivamente posto, que o Orientador Pedagógico seria o ator principal na condução e apoio dos processos de implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa). Reafirmávamos então, que a formatação AIP (Avaliação Institucional Participativa) não se estabeleceria em questões técnicas e burocráticas, mas epistemológicas, pois envolvem relações e os próprios processos que permeiam sua implementação no contexto real da prática educativa.

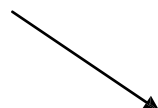
Caberia, portanto, aos Orientadores Pedagógicos, tornarem a AIP (Avaliação Institucional Participativa), não como um componente a mais nas escolas, como um “projeto” a cumprir, mas fazer com que através de toda essa sistemática e princípios que alicerçam esse processo, fosse oportunizada a ressignificação e integração das diferentes ações dentro da Unidade Escolar.

O desenho do modelo AIP (Avaliação Institucional Participativa) implantado na rede e assessorada pelo grupo de pesquisa do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Unicamp na pessoa da Dr^a Mara Regina Lemes de Sordi, apresenta algumas características marcantes como:

- PARTICIPAÇÃO, garantindo que ela ocorra de forma autêntica;
- PROCESSO, como compreensão de contexto, realidade em constante movimento;
- PROJETO, como proposta do “vir a ser”, intencionalidade planejada;
- PACIÊNCIA HISTÓRICA, entendida não como aceitação passiva dos processos e dos tempos que os mesmos exigem para sua efetivação, mas numa perspectiva dialética, onde as perdas e ganhos, avanços e retrocessos são entendidos dentro de uma realidade vivida e nesse mergulho há ações propositivas para que o caminho continue sendo trilhado e qualificado.



CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO GRUPO ---- MEDIAÇÃO DOS ARTICULADORES DO PROCESSO (OPs)



MARCO CONCEITUAL

(Debate em encontro de Formação dos Orientadores Pedagógicos em 12/02/2008)

O desencadeamento dos momentos de formação, das vivências de AIP (Avaliação Institucional Participativa) no interior das escolas, os demais projetos e ações pedagógicas

alavancadas pelos OPs (Orientadores Pedagógicos) transcorriam dentro dos espaços e tempos possíveis nas Unidades Escolares.

Na atuação, os Orientadores podiam trazer para os momentos de formação as situações reais e através dos cenários possíveis junto ao grupo e com a assessoria trabalhar e encontrar formas de impulsionar a força criativa do coletivo e fazer da avaliação, iluminadora dos processos de qualificação do espaço escolar.

Para direcionar e focar a mediação da Orientação Pedagógica de maneira mais qualificada, seria de fundamental importância que este ator tivesse muito claro as suas ações e intenções em relação ao direcionamento da AIP (Avaliação Institucional Participativa) na escola.

“... é realmente fazer com que toda a proposta do Projeto Pedagógico se concretize. A Avaliação Institucional da forma que está sendo exposta não é dissociada da vida da escola e vai além apenas da expressão do coletivo.”
(palavras de uma C.P (Coordenadora Pedagógica do Naed Sul em reunião de formação em 8/04/2008)

No decorrer dos momentos de encontros dos Orientadores Pedagógicos para a construção desse caminho junto à assessoria da AIP (Avaliação Institucional Participativa) a formatação dos mesmos foi sendo modificada mediante a contribuição dos próprios participantes.

A necessidade do envolvimento de todos os membros da equipe gestora é novamente evidenciada como condição fundamental para que a Avaliação Institucional aconteça. Para trazer novas contribuições para a viabilização desses processos foram pensados encontros por segmentos dos membros das CPAs, com o objetivo de trocar experiências, fortalecer os atores locais, reafirmar a escola como unidade de referência e afirmar o real pacto de qualidade negociada.

O fortalecimento das CPAs foi o desafio posto, no sentido de viver a avaliação como ponte e não como barreira. As ações de sensibilização na escola foram reforçadas e a própria experiência inicial mostrou que esta fase deve ser continuamente exercida para que não se lembre da AIP (Avaliação Institucional Participativa), apenas nas reuniões. No entanto, para

além dessa fase, o diagnóstico e reconhecimento da realidade e do seu entorno é fonte principal para que os planos de trabalho sejam delineados.

Este é um exercício que os Orientadores Pedagógicos foram chamados a fazer, visto que, o fato de estarem inseridos num contexto, mergulhados naquele cenário, muitas vezes, apresenta a falsa impressão de conhecê-lo em profundidade e, conseqüentemente, dominá-lo. No entanto, o cotidiano tem mostrado que isso não é possível, que se deve sempre ter um olhar de estranhamento para permitir enxergar além das meras situações diárias, recuperando a historicidade, buscando evidências, pesquisando o já existente, identificando vazios e escutando realmente os diferentes atores dessa realidade.

Com estes encaminhamentos, o papel articulador do OP (Orientador Pedagógico) é ainda mais evidenciado, pois a sua ação permite ou pelo menos deveria permitir um olhar mais apurado para a engrenagem que rege os movimentos que permeiam o dia-a-dia da escola, buscando recuperar a totalidade do fenômeno, não perdendo de vista que nenhum dado é auto-suficiente.

Os Orientadores Pedagógicos são chamados então, a redimensionar sua própria prática, recobrando um “olhar” com foco determinado, tomando a escola como referência para uma qualificação do processo.

O ano de 2008 impulsionou a AIP (Avaliação Institucional Participativa) no cenário educacional da SME (Secretaria Municipal de Educação) e todas as escolas, com suas diferenças, limites e avanços deram início ao processo ou continuaram os caminhos já iniciados.

Ocorreram neste ano encontros por segmentos, iniciando com um encontro com todos os professores que compõem as CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) de suas Unidades Escolares. Este encontro ocorreu na Unicamp no dia 30/09/2008, onde o Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas trouxe para o debate questões relativas às políticas públicas, à complexidade do fenômeno educativo e sobre como mobilizar as forças positivas da escola. Este foi um momento marcante para os professores da CPA (Comissão Própria de Avaliação), pois possibilitou a reflexão da força dessa ação. O encontro é marcado, por significativa frase pronunciada por Luiz Carlos de Freitas: “*Direito da criança não se negocia!*”

Sequencialmente tivemos:

- O encontro dos alunos participantes das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) e o encontro dos funcionários participantes das CPAs (Comissão Própria de Avaliação)
- O encontro das famílias participantes das CPAs (Comissão Própria de Avaliação)
- Encontro Geral das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) em 12/12/2008;

Todos esses momentos foram muito enriquecedores e oportunizaram trocas de experiências que deram consistência e significado ao movimento da AIP (Avaliação Institucional Participativa) na Rede Municipal de Educação de Campinas, ganhando espaço e força como política pública instituída.

No ano de 2009, os NAEDs (Núcleo de Ação Educativa Descentralizado) assumem a responsabilidade de ter a AIP (Avaliação Institucional Participativa) como instância de sustentação do trabalho das escolas.

“Defendemos que qualidade de ensino é resultante de uma equação que considera aquilo que melhor se produz nas condições reais existentes. Deslocar estas variáveis pode significar um olhar míope sobre a realidade das escolas e dificultar o processo de mudança inerente a todo ato avaliatório.” (SORDI, FREITAS E MALAVAZI, 2005)

Toda essa trajetória, que se apresenta linear em relação à sequência temporal, não ocorreu da mesma forma em relação aos processos vividos, no sentido dos seus avanços e retrocessos. Como processo que envolvem os princípios de participação e autonomia, é natural que intercorrências ocorram no decorrer do tempo, no entanto, é importante não perder de vista os objetivos elencados como norteadores e fazer dos obstáculos, análise e estudo para avançar.

A proposta delineada para 2009 teve como objetivos:

- Incluir problemas identificados e estratégias acionadas com indicação de ações executadas e resultados esperados e obtidos até então;
- Limites do processo de AIP (Avaliação Institucional Participativa) e formas de superação utilizadas;

- Indicar a partir do encontro setorial, um representante do grupo para compor mesa no encontro expressando a realidade do NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada);

Com as experiências adquiridas no decorrer do processo, foi se percebendo a necessidade do envolvimento dos demais segmentos. Ações diretas da assessoria da AIP (Avaliação Institucional Participativa) juntos aos CPs (Coordenadores Pedagógicos) e Supervisores foram propostas.

Foi um ano que trouxe como compromisso a organização de eventos que dessem a AIP (Avaliação Institucional Participativa) na consolidação das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) mais legitimidade oportunizando espaços para que cada unidade escolar pudesse apresentar sua experiência e recolher aprendizagens das experiências das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) de outras Unidades Escolares.

“A constituição de uma CPA implica assumir como princípio que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada. Envolve compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório. Depende do pleno envolvimento da equipe gestora da escola, mas acresce a esta equipe toda energia advinda dos demais atores interessados na produção de qualidade das escolas.” (SORDI, 2009, p.78)

Um encontro das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) por NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) e um encontro de todas as CPAs (Comissão Própria de Avaliação) e de toda a Rede Municipal de Educação. Nesses eventos a proposta desenhada, foi a apresentação de pôsteres que pudessem expressar um pouco da organização e funcionamento das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) de cada Unidade Escolar, apontando os avanços e obstáculos no processo de implantação dessa política no NAED (Núcleo de Ação Descentralizada).

Tanto os encontros regionais e especialmente o encontro geral das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) foram momentos ricos de experiências e que marcaram a força política dessa proposta.

As CPAs (Comissão Própria de Avaliação) como ação estratégica para a construção e estabelecimento do pacto de qualidade negociada, trouxeram para o debate do encontro regional do NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) Sudoeste realizado em 1/07/2009,

embora permeadas por diferentes formas e estágios de organização, alguns aspectos comuns relevantes:

- Busca de conhecer mais a comunidade escolar para elencar as reais prioridades de trabalho;
- Aspectos estruturais e funcionais, como obstáculos no desenvolvimento de muitas propostas pedagógicas que poderiam qualificar mais o espaço escolar;
- Trocas constantes de profissionais na escola, a dificuldade de adesões na participação regular de uma proposta tem dificultado a continuidade do processo;
- A CPA (Comissão Própria de Avaliação) como uma possibilidade de ação e fortalecimento do PP (Projeto Pedagógico) no cotidiano escolar;

ESCOLA	RESUMO - RELATOS
E 1	Organizações e melhorias no espaço físico e questões estruturais/ falta de profissionais/ Levantamento de dados/ adequações necessárias para melhorias/ necessidade de metas
E 8	Infra-estrutura/ questões com acidentes de trânsito no local
E 6	Comunidade envolvida com a melhoria dos aspectos físicos da escola/ resgate do respeito
E 2	CPA – dificuldade em reunir os membros/ coleta de dados para ver as necessidades da comunidade/ incentivo à leitura
E 3	CPA desde 2008/ Programa de incentivo à leitura/ promover a relação com a comunidade/ desafio é conquistar a qualidade/ indisciplina e faltas apontadas como problema;
E 7	CPA – fortalecer o grupo para que haja envolvimento no dia-a-dia/ questionário para levantamento de dados/
E 9	Perceber a CPA como participação e não como controle/ trabalho positivo de incentivo à poesia/ problemas com a reforma/ não há consenso sobre a CPA ainda
E 5	Fazer acontecer realmente a CPA - melhoria das questões físicas e organizacionais/ desafio a sensibilização/ o tempo

	faz entender o que é a CPA
E 4	Melhoria da acessibilidade e das questões físicas e organizacionais com uma gestão transitória

Quadro 4 – Resumo de colocações feitas por membros dos diferentes segmentos das CPAS das ESCOLAS –
Encontro de CPA – NAED Sudoeste

O ano de 2009 culmina no Encontro das Comissões Próprias de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, realizado em 6/10/2009 no Centro de Convenções da Unicamp.

Este grande evento, que contou com a participação de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, socializou as experiências vivenciadas pelas CPAs (Comissão Própria de Avaliação) das escolas e tornou essa política reconhecida nas diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era produzir uma experiência de avaliação que valoriza, inclui e qualifica as escolas públicas municipais de Campinas.

Trajetórias, caminhos e descaminhos da implementação de uma proposta de trazer às escolas públicas da Rede Municipal de Campinas maior qualidade, valendo-se da Avaliação Institucional Participativa que se torna política pública. Linearidade? Talvez na seqüência de tempo, no entanto, não no que diz respeito ao “vivido”.

Em busca de recuperar memórias, registrar marcos que foram importantes não apenas nos caminhos da AIP (Avaliação Institucional Participativa), mas em trazer para a centralidade das reflexões este ator, parte da equipe gestora das unidades escolares e que tem na essência de seu papel desafios, questionamentos e potencialidades: *o orientador pedagógico*.

2.4 – O Orientador Pedagógico – O desafio de uma atuação

Considerando a idéia da escolha do Orientador Pedagógico como ator estratégico, buscou-se encaminhar as reflexões desta pesquisa para este ator institucional que encerra, em suas atribuições, tanta complexidade.

“A escolha de um dos integrantes desta , no caso o **orientador pedagógico** (OP), inscreve-se como uma escolha estratégica feita pela Rede Municipal de Educação de Campinas, quando em sua agenda política inclui a Avaliação Institucional. Ao

reconhecer neste ator a legitimidade para dar sustentação ao processo, visou ampliar o trabalho de apoio que estes profissionais já realizavam junto aos professores, estudantes e familiares para que se engajassem no projeto da escola.” (SORDI, 2009, p.62)

Quando se iniciou a coleta de dados para esta dissertação, o quadro de OPs (Orientadores Pedagógicos do NAED (núcleo de Ação Descentralizada) da região Sudoeste apresentava essa configuração (2008 e 2009):

Quadro 5 - OPs do NAED da região Sudoeste em 2008 e 2009.

ESCOLAS	O.Ps	CICLOS	GESTÃO
E1	OP 1 OP 2	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E2	OP 3 OP 4	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E3	OP 5	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E4	OP 6	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 1 OP
E5	OP 7	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E6	-----	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice, 1 OP
E7	OP 8 OP 9	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E8	OP 10	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E9	S/OP	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E10	OP 11	Centro supletivo	1 diretor e 1 OP

Em 2010, o quadro sofreu alterações a assim se apresenta:

ESCOLAS	O.Ps	CICLOS	GESTÃO
E1	OP 1 sem OP 2	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E2	OP 3 Sem OP 4	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E3	Professor Substituindo OP	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E4	Professor Substituindo OP	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 1 OP
E5	Professor Substituindo OP	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E6	-----	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice, 1 OP - completo
E7	OP 8 OP 9	1º ao 9º ano e supletivo	1 diretor, 2 vices e 2 OPs
E8	OP 10	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E9	Professor Substituindo OP	1º ao 9º ano	1 diretor, 1 vice e 1 OP
E10	OP 11	Supletivo	1 diretor e 1 OP

Quadro 6 - OPs do NAED da região Sudoeste em 2010.

Esta instabilidade no quadro da equipe gestora tem sido pauta de muitas discussões e reivindicações, entendendo que este também é um fator fundamental para que a construção de uma escola de qualidade.

Entre os encadeamentos dos estudos teóricos e os caminhos percorridos por esta pesquisa, foram sendo tecidos vários elementos constitutivos de indagações, conflitos,

confrontos de argumentos na tentativa desafiadora de responder as perguntas que originaram esta dissertação, recorrendo à metodologia para instrumentalizar esta busca.

Nesse processo, muitas vezes, é possível descobrir novas perguntas, o que aumentava as expectativas de encontrar respostas. Assim, foram trazidas outras questões aliadas a centralidade de nossas buscas: Por que o Orientador Pedagógico, foi o ator escolhido para articular esse processo? As escolas sem Orientador Pedagógico, não o desencadeariam? Qualquer ator teria as possibilidades para desencadeá-lo? Frente a estas questões, como ficam os argumentos que levaram a escolha institucional do OP (Orientador Pedagógico)?

Questões difíceis, porque elas se adentram no escrito, no vivido e no institucionalizado. Questões que tem um tempo e um lugar histórico, de onde falam sujeitos, de onde emergem práticas e de onde se revelam concepções.

A formação básica do Orientador Pedagógico está atrelada à formação do pedagogo. Recuperando historicamente a formação pedagógica destinada ao especialista da Educação, é possível encontrar informações importantes para entender o papel do OP (Orientador Pedagógico), vejamos: esta surge em 1930, baseado na concepção da formação de professores primários, como curso profissionalizante.

“... assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.” (BRZEZINSKI, 1996, p.42)

De sua criação até 1961, o curso de Pedagogia foi estruturado em 3 anos de conteúdos específicos, se constituindo no bacharelado e 1 ano para o curso de didática, constituindo a licenciatura.

“O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da Faculdade nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, o chamado „padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. O curso de Pedagogia foi previsto como o único da „seção” de pedagogia que, ao lado de outras três outras – a de Filosofia, a de Ciências e a de letras – com seus respectivos cursos compuseram as „seções” fundamentais da Faculdade.” (SILVA, C., 1999, p.33)

Em 1962, com o parecer do Conselho federal de educação nº 251/62, houve alterações curriculares. Em 1967, por todo o contexto político gerado pós 1964, o curso passa por grandes indefinições.

“Diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a este campo, ganhava corpo a idéia de se reformular não apenas o rol das disciplinas do curso mas também sua estrutura curricular. (...) O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo.” (SILVA, C., 1999, p.43)

A partir dos anos 80, ampliam-se os debates sobre a educação, crescem as pesquisas na área, principalmente, questionando a identidade do pedagogo generalista e do especialista. Quanto à questão das habilitações Pimenta comenta:

“.... criadas durante o período de maior repressão por parte do Estado, na prática, as habilitações administração escolar, supervisão pedagógica, e em menor proporção, a orientação educacional, se constituíram como instâncias de poder não legítimas na escola, na medida em que assumiram o papel de fiscalizadoras do trabalho docente.” (PIMENTA, 1985, p.235)

Recorrendo a produção teórica na área educacional, onde é possível encontrar a constituição desse profissional? Nos textos pesquisados, a nomenclatura: **Coordenador Pedagógico** é muito mais usual que **Orientador Pedagógico** e as pesquisas também mostram que a configuração de sua função está estritamente vinculada à formação continuada de professores, sendo a escola, o lócus de sua atuação.

Visitando a história da Educação no Brasil, pode-se encontrar avanços e recuos entre ditadura e democracia até chegarmos à atualidade onde o ensino público e gratuito está garantido. O que se mostra como desafio hoje, é que este ensino seja garantido, mas com qualidade. Fracasso escolar, evasão, repetência, progressão continuada, analfabetismo funcional, tem sido palavras recorrentes no cenário da Educação brasileira. Almeida vai reafirmar esta situação em seu texto:

“A realidade nos mostrou que a extensão e a abertura da escola não foram suficientes para propiciar a igualdade escolar e a promoção social dos mais desfavorecidos. Esse é um fenômeno mundial e que no Brasil constitui-se em fator de acentuação do nível

de exclusão social a que essas camadas sociais estão submetidas.” (ALMEIDA, 1999, p. 11)

Assim, a escola que é “para todos”, não tem conseguido lidar com os problemas decorrentes de um novo perfil de aluno que continua inserido em um antigo perfil de escola. Nesse contexto, falar de qualidade é falar de um tema bastante complexo e que precisa responder: para quê e para quem?

A escola hoje exige novos parâmetros, novas práticas e novas abordagens da relação ensino-aprendizagem, como aponta Libâneo (2001), ao expor que uma educação de qualidade social apresenta as seguintes características:

- Assegura sólida formação de base que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, o domínio dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos, valores), a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, integrando a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética.
- Desenvolve processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando aos alunos a preparação para a participação nas organizações e movimentos populares, de modo a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e controle da gestão pública. Para isso, cria situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões.
- Assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens em condições iguais de oferta dos meios de escolarização.
- Promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas, no rumo de uma educação multicultural e comunitária.
- Cuida da formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, conforme ideais humanistas.
- Dispõe de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada dos professores.
- Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação.

No entanto, os profissionais da Educação, sejam eles professores ou especialistas não estão preparados para estas novas necessidades e continuam insistindo na manutenção de uma escola que não existe mais. Almeida (1999) ressalta essas dificuldades:

“Ao mesmo tempo que os problemas escolares deixaram de ser eminentemente educacionais, os problemas sociais converteram-se em problemas escolares e os professores não estão preparados para enfrentar essa nova realidade. A formação inicial permanece assentada sobre as mesmas referências de 20 ou 30 anos atrás, quando os professores eram preparados para trabalharem com crianças e jovens com características muito mais homogêneas. Por isso eles têm vivido momentos difíceis em todo o mundo e particularmente no Brasil”. (ALMEIDA, 1999, p. 12)

Neste contexto, encontra-se o Orientador Pedagógico, também proveniente do mesmo tipo de formação, com as mesmas lacunas teóricas e práticas. No entanto, ele será o profissional que trabalhará com a formação em serviço dos profissionais de sua unidade escolar. Entende-se que é um desafio muito grande, pois não é só a prática do professor que precisa mudar, mas a própria estruturação escolar; a forma como o currículo está formulado, e como o espaço escolar está organizado para o trabalho pedagógico, assim como que tipo de conhecimento considera que se deve ensinar.

“O compromisso do educador diante da complexidade da educação e seus mecanismos reprodutores acentua a responsabilidade com a formação do professor. Um objeto científico cuja realidade onde se dá é potencial de perplexidades fertilizadoras de inquietações e desafios.” (SOARES, 2003, p.101)

Assim, começa a fazer sentido, a escolha do Orientador Pedagógico como ator estratégico. A Avaliação Institucional Participativa, nos moldes que vem sendo implantada na Rede Municipal de Campinas, pode contribuir no sentido de levar aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, a repensarem este espaço, sua produção, suas dificuldades e possibilidades.

Não se tem com isso, a pretensão de achar que a AIP (Avaliação Institucional Participativa) fará as transformações necessárias e tão pouco dará conta de encontrar soluções para todos os problemas, mas ela favorece com um mecanismo próprio baseado nos princípios que já foram explicitados, a criar e monitorar esse espaço de discussão olhando para a escola e não estacionando, mas descobrindo brechas em meio a toda estrutura escolar, que necessita de

mudanças em um nível macro, o encontro de recursos que podem fazer a diferença na qualidade de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes.

O Orientador Pedagógico que trabalha essencialmente com a dimensão dos espaços coletivos, que faz a mediação do diálogo entre professores, famílias, alunos e assim aciona meios para qualificar estes espaços é chamado a repensar o significado de “*participação*”.

“Assim, pensar em Avaliação Institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.” (FREITAS, SORDI, MALAVASI, 2009, p. 35)

Com base nestes pressupostos, uma gestão democrática que acredite e promova a participação dos membros da comunidade escolar, abre mais espaço para este tipo de iniciativa. Dentre os membros da organização de gestão de uma escola, o Orientador Pedagógico é o ator que media e articula os processos de formação continuada. Libâneo (2001), ao falar de suas competências sintetiza: quem coordena e tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Ao trazer para o debate o Orientador Pedagógico e sua atuação, é possível encontrar uma tarefa permeada de conflitos, e ao percorrermos a história, pode-se encontrar sua origem na prática da supervisão escolar, inteiramente associada ao controle.

“Afim de contas, qual o papel da supervisão? Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem – se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que têm, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndio” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc.” (VASCONCELLOS, 2002, p.85)

No Brasil, é possível encontrar a configuração aproximada desse papel, no tempo dos Jesuítas no documento “Ratio Studiorum” de 1599, onde se encontra a descrição do papel do “prefeito dos estudos”, que era responsável por ouvir e observar os professores, assistindo as aulas, lendo os apontamentos dos alunos e lembrando os professores da programação a ser cumprida.

Sob a influência dos Estados Unidos, no século XVIII, surge a “inspeção escolar”, com uma função de controle, em pleno desenvolvimento industrial. A supervisão vai ser regulamentada, pós golpe de 1964, na lei 5692/71, com característica tecnicista e controladora.

“A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam: até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando – se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. (...)”

Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 86)

Considerando este perfil, pode-se entender porque ainda existem muitas marcas e conflitos nesta atuação, que teve sua origem baseada no controle.

Voltando para o lócus desta pesquisa: a Rede Municipal de Educação de Campinas e, mais especificamente, o NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) da região Sudoeste, também é possível recuperar a história da constituição do papel do Orientador Pedagógico, entendendo assim a sua configuração atual.

Essa história não é específica dos Orientadores da região Sudoeste, mas de toda a Secretaria Municipal de Educação. Observando o Orientador Pedagógico no cotidiano das escolas, nas reuniões de assessoramento, sejam elas gerais ou por NAED (núcleo de Ação Descentralizada), nos encontros de formação, é possível perceber muitas faces, muitas trajetórias profissionais, muitos “fazer”, realizações e lacunas, entusiasmo e desânimo, no desenho ainda impreciso de uma ação efetiva desse ator no interior das escolas.

Buscando registros desse percurso, encontra-se uma citação de Furgeri (2001) sobre um dos momentos de formação dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Campinas:

“Nós, os OPs, atuávamos nas escolas implementando o projeto pedagógico, assessorando os professores, buscando uma nova qualidade de ensino baseada na proposta pedagógica da Rede Municipal que se dizia, por sua vez, baseada na concepção sócio-interacionista do aprendizado. Todos os documentos afirmavam essa concepção na intenção de se construir uma escola diferente daquela de que dispúnhamos. Rejeitava-se a reprodução fiel dos objetos de conhecimento e ia-se em busca da construção de uma escola que, partindo de uma realidade cultural e socialmente afirmada, possibilitasse aos sujeitos a apropriação dos resultados da história da atividade humana, reconhecidos em sua existência objetiva e real como produtos e produtores de cultura. (...) O vivido continuava repetitivo e rotineiro. A

construção do conhecimento, os processos de aprendizagem, a avaliação diagnóstica foram incorporados ao vocabulário, sem, contudo, mudar a oportunidade de aprendizagem de grande parte das crianças. As palavras demorariam muito tempo para serem elaboradas em ação e mudanças. Ao OP cabia continuar formando os professores”. (FURGERI, 2001, p.22/23).

Assim, vai se desencadeando o cenário: documentos que chegam de todos os lados, formações que são iniciadas a todo o momento de acordo com as urgências dos diferentes departamentos, políticas que são implementadas, índices, medidas, leituras que precisam ser feitas, afinal o Orientador é responsável pela formação dos professores que estão sob sua responsabilidade, é preciso também preparar esses momentos nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo), nas Reuniões Pedagógicas,

Não se pode esquecer também dos Conselhos de Classe, das Reuniões de Pais, das Reuniões diversas que surgem sem aviso prévio, e no compasso e descompasso desse ritmo que não forma nenhuma melodia, o Orientador Pedagógico vai tentando construir as estruturas de sua prática e de seus ideais. Não é difícil de entender porque tantos questionamentos e tantos conflitos nesta rota tão marcada pelas indefinições.

Tratar de urgências o tempo todo, não permite viver a real experiência de Orientação Pedagógica, pois, tudo se começa e parece que nada se termina a inconstância das ações, a fragilidade de bases teóricas, a falta de clareza das opções e diretrizes vai desencadeando processos frágeis e sem sustentação.

É possível encontrar no texto de Cunha (2006), palavras que expressam com legitimidade aquilo que estamos retratando:

“Atuar como “bombeiros apagando incêndios”, significação possível para seu papel, provocava mal-estar generalizado e “rodar o dia todo” sem que tivessem a sensação no final do dia de ter feito algo de interessante e útil estava distante de uma intencionalidade que sabiam dever fazer parte da ação da coordenadora e de qualquer outro profissional (...)

A atuação das coordenadoras envolvidas com esse grupo era assumidamente fragmentada, desarticulada, sem uma força norteadora clara que lhes permitisse eleger prioridades, elencar tarefas de maior ou menor importância, aprofundar alguns aspectos da proposta da escola”. (p. 123).

No mundo da Orientação Pedagógica, ainda habitam muitos discursos, muitos planos. Projeto Pedagógico é o nome que ocupa boa parte do tempo dos Orientadores Pedagógicos.

Muitos avanços já foram conquistados nessa relação, no entanto, ainda há muitos grilhões a serem partidos nesse aspecto, pois muitos ainda habitam o plano ideal.

Neste sentido, os pressupostos da Avaliação Institucional Participativa podem redimensionar este documento, no sentido de que ele seja a expressão real de um pacto coletivo, onde a voz dos atores locais, que fazem parte do contexto escolar, possa tê-lo como referência e vivenciar um pacto de qualidade negociada.

“A luta pela sustentação de projetos político-pedagógicos coletivos, ancorados no compromisso com a produção do “bem comum”, depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com um projeto de formação. Para isso, estes atores devem se encontrar em espaços/tempos que favoreçam a livre expressão de suas idéias, propiciando-lhes condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade entre eles, alimentando um pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender. (BONDIOLI, 2004)

Em nossa experiência como professora, desde 1983, foi possível afirmar que até meados dos anos 90, pouco se falava de Projeto Político-Pedagógico e o acesso a ele era praticamente nenhum, fato esse, que não era nem evocado no cotidiano escolar.

Por muito tempo, o Projeto Político Pedagógico, foi um documento burocrático e desvinculado da vida das escolas de um modo geral. Ainda hoje, mesmo com os estudos que trouxeram novas abordagens e enfoques para este tão questionado documento, acabam não se constituindo em um tradutor da realidade e do coletivo da Unidade Escolar, não sendo evocado e lembrado sistematicamente, senão nas Reuniões de elaboração ou avaliação do mesmo.

Iniciou-se uma tentativa de transformar essa realidade na Secretaria de Educação de Campinas, com a portaria nº 1163/90, que trazia novas diretrizes e novas abordagens para a forma de elaboração desse documento, colocando-o na centralidade das discussões pedagógicas:

“O PP abrange todas as propostas e ações da Unidade Educacional, envolvendo todos os que dela participam: os alunos, a família, a comunidade e sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social.” (Portaria SME nº 1163/90, DOM 14/11/1190)

Foi trazido ao cenário posteriormente, pelo Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, datado de 1992, que diz em seu capítulo I, artigo 29 (ainda em vigor):

“A avaliação institucional é realizada, pelo menos, anualmente, através de procedimentos internos e externos, objetivando a observação, a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos didáticos, pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.”

Assim, o Projeto Político Pedagógico foi focado, debatido nas U.Es (Unidades Escolares) e com os processos avaliativos a ele atrelados, foi-se delineando na história da SME, de acordo com os momentos políticos vivenciados, mudanças na estruturação dos espaços e tempos pedagógicos na escola.

Com a lei 6.894/91, no artigo nº 77, foi instituído o TD (trabalho Docente), composto de 2 horas/aulas, que seriam cumpridas na Unidade Escolar. Na portaria nº 98/97, a SME ressignificou estes espaços nestes termos:

“O TD (Trabalho Docente), passa a ser um instrumento que se constitui num espaço regular de encontros semanais com a equipe da U.E para reflexão, sistematização do trabalho, suporte teórico, tomada de decisões, avaliação do processo educacional e todos os assuntos pertinentes ao Projeto Pedagógico Escolar.” (Portaria SME nº 98/97, DOM 11/12/1997)

No espaço entre os anos de 1998 a 2003, muitas foram às reestruturações destes espaços/tempos, no sentido de qualificar cada vez mais esses momentos de forma que eles se traduzissem na melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, é possível se deparar com inúmeras siglas e regras que definiram em diferentes momentos estes tempos:

- TDPR (Trabalho Docente e Projetos)
- TDPA (Trabalho Docente em Preparação de Aulas)
- TDI (Trabalho Docente Individual)
- TDC (trabalho Docente Coletivo)

Atualmente temos:

- TDC (Trabalho Docente Coletivo)

- CHP (Carga Horária Pedagógica)
- HP (Hora-Projeto)

Os órgãos de representação da escola começaram a ser mais dinamizados. Em 10/10/1991, pela lei nº 6.662, é instituído o Conselho de Escola. Os Conselhos de Classe/série/termo, também passam por momentos de mudanças e ganham um espaço mais estruturado, contando com previsão em calendário escolar.

Todas essas resoluções, portarias e leis, se constituíram em uma busca para garantir uma **participação** mais efetiva dos docentes e, posteriormente, de todos os demais segmentos que compõem a vida escolar nos processos de discussão e decisão. Verifica-se na prática do trabalho dos Orientadores Pedagógicos, que esse processo de participação ainda é uma aprendizagem que precisamos aprofundar.

O Orientador Pedagógico está por força de sua própria atuação mergulhado nesses espaços coletivos que a SME (Secretaria Municipal de Educação) foi constituindo ao longo deste tempo. À escola cabe legitimá-los.

Fazendo uma consulta ao Regimento Comum das Escolas Municipais (2000) em seu capítulo II, pode-se encontrar as atribuições de cargos, que colocam diretor e vice-diretor como pertencentes ao núcleo de direção, centro executivo das tomadas de decisões, já o Orientador Pedagógico está integrado ao núcleo Técnico-Pedagógico, que tem por função proporcionar apoio técnico-pedagógico aos professores na escola em que exerce sua função.

As funções específicas do Orientador Pedagógico estão assim definidas:

- Participar da implementação, execução e avaliação do plano escolar, juntamente com a equipe escolar e Conselho de Escola;
- Propor, juntamente com a equipe escolar, medidas que visem diminuir a retenção e a evasão;
- Estimular as relações entre a comunidade e a escola;
- Refletir com os professores como se processa a aquisição do conhecimento pelo aluno;
- Assessorar o professor na construção de metodologias de ensino, da dinâmica de classe, da construção de materiais didático-pedagógicos e do processo de avaliação;

- Buscar continuamente o assessoramento dos Coordenadores Pedagógicos e dos Supervisores de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, tendo sempre presentes os objetivos da escola e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- Coordenar as atividades ligadas à utilização dos recursos e projetos pedagógicos existentes.

Quando se olhar para essas atribuições, sem entrar no mérito da amplitude que cada uma contém, é possível perceber que o trabalho do Orientador Pedagógico se constitui essencialmente nos espaços coletivos, centrando-se na formação e na busca de ampliar as possibilidades para que a aprendizagem dos alunos seja garantida, assim como sua vinculação com a Avaliação Institucional, pois é por meio dela que a realidade da Unidade Escolar e dos sujeitos se revela.

“A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.” (FREITAS, SORDI, MALAVASI, 2009, p.35)

Os aportes teóricos e a sistematização utilizada nos processos de ativação da Avaliação Institucional Participativa trouxeram elementos que possibilitaram reorganizar algumas ações que já constituíam o “fazer” da Orientação Pedagógica, dando uma nova dimensão a essa atuação.

O OP (Orientador Pedagógico) conhece os problemas da escola, e apropriar-se deles para levar as demandas para as instâncias superiores no sentido de encontrar as condições necessárias para a manutenção da qualidade de ensino, também se torna um compromisso necessário. Assim, confirma Bondioli (2004), quando associa Projeto Pedagógico e responsabilidade dos sujeitos educativos:

“O Projeto Pedagógico assume, portanto, um significado negociável. Constitui uma espécie de ”pacto” entre o órgão público e o órgão gestor da rede, que define compromissos e responsabilidades recíprocas...”(BONDIOLI, 2004, p.22)

E ao assumir o compromisso de qualificar os espaços coletivos, é importante que o Orientador Pedagógico, que hoje vive o desafio da articulação dos processos da Avaliação Institucional Participativa, crie estratégias para firmar e sustentar os pactos firmados no Projeto Pedagógico, vivendo, assim, junto com os atores envolvidos e pertencentes aos diversos segmentos, a aprendizagem da reflexão e da participação. É esta uma possibilidade de viver essa experiência de forma concreta, indo além do discurso. Sobre isso, Paulo Freire (1999) completa:

“Se, na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele...O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.”(p.127)

III – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA, GESTÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – A CADÊNCIA DE UMA TRILOGIA

3.1 – O Orientador Pedagógico e a articulação dos processos de Avaliação Institucional Participativa

Neste capítulo, são apresentadas as reflexões geradas através dos dados coletados por esta pesquisa. Esse produto engloba em seu contexto, experiências, vidas, percepções, sempre em constante movimento. Articulando os dados com as experiências advindas do cotidiano e a sua relação com os mecanismos de implementação dessa política, pode-se verificar a complexidade dessas análises.

“Nossos conhecimentos são apenas aproximação da plenitude da realidade, e por isso mesmo são sempre relativos; na medida, entretanto, em que representam a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente da nossa consciência, são sempre absolutos. O caráter ao mesmo tempo absoluto e relativo da consciência forma uma unidade dialética indivisível.” (BACHELARD, 1967, p.233)

Esse trecho traduz com propriedade as nossas colocações iniciais quanto à complexidade de analisar dados pautados em movimentos, dinamismos do cotidiano, relações que os perpassam e diferentes “olhares” advindos das experiências acumuladas pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

A primeira categoria de análise parte de como é percebido o **papel do Orientador Pedagógico** por quem o exerce, qual o diálogo entre sua atuação e as demandas da SME (Secretaria Municipal de Educação) e que desafios são enfrentados frente a sua ação cotidiana.

Quem são e de onde emitem suas vozes, esses atores institucionais, nomeados “*Orientadores Pedagógicos*”, constituintes de uma equipe gestora e com responsabilidades inerentes à formação e qualificação dos espaços coletivos na unidade escolar em que atuam e na melhoria da aprendizagem dos alunos?

Os Orientadores Pedagógicos locados no NAED Sudoeste (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) são em 70% compostos por cargos efetivos e atuam em sua maioria a mais de dois anos na mesma unidade escolar.

Este é um dado relevante da pesquisa, pois membros da equipe gestora que se mantêm na escola por um período de tempo maior, fato que foi observado em vários momentos por este grupo, e pode ser entendido como um fator positivo, no sentido do tempo favorecer um conhecimento mais apurado do contexto em que atuam. E, também, possibilita fortalecer as relações com os diversos segmentos da escola, construindo propostas e avaliando-as em seu desenvolvimento no dia-a-dia, já que na maioria das escolas da rede municipal de Educação de Campinas, ocorre uma grande rotatividade nas equipes gestoras, que se dá por vários motivos: pelo processo de remoção que se dá anualmente, pelos cargos em substituição ou por concursos que acontecem em meio ao ano letivo.

Esta coleta de dados teve início em 2008 quando havia 11 Orientadores Pedagógicos pertencentes ao NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) da região Sudoeste dos quais, seis (OP 1, OP 2, OP 5, OP 6, OP 9 e OP 10) responderam às questões iniciais, que fizeram parte das primeiras aproximações para o desencadeamento da pesquisa, onde busca-se destacar: *a formação desses profissionais, como se deu sua trajetória profissional e como vêem o papel do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Campinas. Posteriormente, nos adentramos em questões mais pertinentes aos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) nas entrevistas semi-estruturadas, complementadas pelos registros das observações de campo.* Os demais Orientadores Pedagógicos se encontravam em caráter de substituição temporária e convidados a responderem as questões, não se achavam em condições, pois não haviam acompanhado o processo.

Este é um dado, que nos remete a fragilidade de algumas situações funcionais enfrentadas na Educação, conforme já discutido acima. O ano letivo, quase sempre tem início, sem o quadro completo de profissionais, isso causa instabilidade na construção de propostas

pedagógicas mais consistentes. Essa rotatividade, a falta de registros pedagógicos, não possibilita a continuidade dos processos já iniciados, fazendo com que as ações não avancem e, conseqüentemente, não produzam os resultados esperados.

As substituições, não são fatores isolados, sendo assim, quem assume um cargo, na maioria das vezes, seja em caráter de substituição temporária ou não, deveria estar consciente das implicações inerentes a essa atuação, pois, naquele período de tempo, será ele o responsável e nesse aspecto o fator “substituição” seria irrelevante, no sentido de que os processos que a ele cabe desenvolver estão postos.

Quanto à formação desses sujeitos, estão concentradas na área de ciências humanas, onde se destaca o curso de pedagogia, seguido por história, letras e geografia. Dos Orientadores Pedagógicos entrevistados, um possui pós-graduação em psicopedagogia, dois são mestres e dois estão concluindo o doutorado.

Em relação à atuação no magistério, apresentam no mínimo três anos de experiência, pois esta é uma das exigências para o exercício da função de Orientação Pedagógica, o que pode fazer diferença, já que esta pode favorecer uma ação de maior proximidade com a realidade de uma sala de aula e a ação formadora junto à equipe com a qual trabalha.

Dois dos Orientadores Pedagógicos já possuíam experiência na área de coordenação pedagógica em escolas particulares e os demais atuavam como docentes no ensino médio e no ensino superior.

Analisando as entrevistas no que se refere ao *papel do Orientador Pedagógico* na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, os Orientadores entendem ser esta, uma função *extremamente importante, responsável pela formação dos docentes e por fazer a ligação entre as diferentes ações pedagógicas que se desencadeiam no cotidiano escolar*.

Nesta afirmativa, é possível encontrar pontos de muita relevância citados como sendo papel do Orientador Pedagógico. A formação é apontada como primordial no cotidiano escolar, visto que o professor e a professora na atualidade necessitam de constante aprimoramento porque o conhecimento avança com celeridade, as inovações tecnológicas embora tragam muitas contribuições, também precisam de reflexões para ser incorporada como instrumentos que de fato contribuam para que o aluno avance em suas aquisições cognitivas e não seja apenas um adendo nas atividades de sala de aula.

Toda essa complexidade do trabalho do educador exige um pensar sobre a prática e para que esta ocorra e possa trazer crescimento no trabalho profissional, a condução de um espaço coletivo com este propósito é fundamental e este é o espaço de atuação do Orientador Pedagógico.

“... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Os próprios discursos teóricos, necessários à reflexão crítica, têm de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1999, p.44).

Paulo Freire, com esta colocação enfatiza a importância da formação em serviço, no sentido de que nossa prática não se transforme em ações espontaneístas, onde ocorra a reprodução ao longo do tempo, que se não estiver revestida de questionamentos se esvazia de sentido, ficando apenas a prática pela prática sem fundamento.

Observando os itens que constam da minuta do novo regimento das escolas municipais, pode-se verificar que essa formação em serviço, a integração de ações pedagógicas e reflexão sobre o sentido das mesmas é expresso como função do Orientador Pedagógico:

IV - corresponsabilizar-se pela organização e orientação dos docentes para cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no Projeto Pedagógico, avaliando e reorganizando periodicamente o trabalho pedagógico;

V - corresponsabilizar-se pelo planejamento e pela avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe docente, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente;

VI - promover e coordenar reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da unidade educacional, em especial, as reuniões de Trabalho Docente Coletivo e as relativas à avaliação institucional, considerando a implementação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação;

Foi também ressaltado pelos Orientadores Pedagógicos que frente às exigências e demandas desta função, há também uma necessidade de formação do Orientador Pedagógico, para que ele tenha ferramentas de trabalho com os docentes. A Orientação Pedagógica é uma função que envolve uma multiplicidade de conhecimentos e a busca de respostas para as inquietações da equipe docente, que não são poucas. Nessas inquietações é possível encontrar

questões relativas ao conhecimento em si e este envolve as diferentes disciplinas e as questões inerentes aos problemas de escrita e leitura; as referentes ao relacionamento humano, e aí há uma gama de temas como: o contato com os pais, a relação professor-aluno, o enfrentamento da indisciplina e o bullying que ocupa cada dia mais o cenário escolar; os registros pedagógicos e a intervenção necessária para que as reflexões avancem na prática... Observando todas estas questões, pode-se dimensionar que se o Orientador Pedagógico é formador e é essencial a atualização de sua própria formação.

Estas necessidades quanto à formação e atualização na função de Orientação Pedagógica se traduzem nestas afirmações:

“Há necessidade de uma formação continuada para os Orientadores Pedagógicos, não apenas nas reuniões de trabalho, mas sim sobre sua função em si”. (OP 7)

“Se não houver uma formação mais focada na atuação do Orientador Pedagógico na escola, fica difícil acompanhar e dar conta de tantas exigências que se apresentam para esse profissional”. (OP 10)

“Todos os profissionais precisam de atualização constante em sua área, veja um médico, um engenheiro, se ele não se atualizar fica em defasagem. Quanto mais aquele que trabalha com a formação de outros profissionais, como é o caso do OP”. (OP 3)

Ao analisar os dados coletados, no que se refere essencialmente ao papel e ação do OP (Orientador Pedagógico) na escola, é possível perceber que na rede municipal de Educação a função deste profissional não é bem delimitada e como as emergências é uma realidade na escola, isso se evidencia mais ainda na prática, o que favorece a sensação de não realização, ou seja, de muito trabalho e pouco resultado.

Também foi ressaltado que na estrutura da SME (Secretaria Municipal de Educação), o OP (Orientador Pedagógico) também desenvolve ***o papel de OE (Orientador Educacional)***.

“O Orientador pedagógico na Rede Municipal de Campinas, além da função de OP propriamente dita, também desempenha a função de O.E (Orientador Educacional”. (OP 10)

“Tive experiência em escola particular e lá o que faço na Rede Municipal, era feito pelo coordenador pedagógico e existia o O.E (Orientador Educacional), que fazia um trabalho de orientação direta com alunos.” (OP 3)

Estas afirmativas encontram suas bases nas mudanças históricas da própria formação do pedagogo que será abordada mais detidamente no capítulo II, item 2.4 desta dissertação. Quando o curso de Pedagogia ainda não formava o pedagogo generalista, isto é, que concluía o curso com a habilitação de administração e supervisão escolar e orientação educacional, era organizada de forma que o 3º e 4º ano do curso eram dedicados à formação específica em uma das habilitações escolhidas, dentre elas a de O.E (Orientador Educacional).

Nossa formação é de Orientadora Educacional e a nosso ver, essa forma de estruturação do curso, oportunizava um aprofundamento e uma formação muito mais consistente. O Orientador Educacional focava essencialmente o aluno, suas dificuldades e as formas de minimizar a situação analisando todo o contexto envolvido.

Quando se analisa a relevância desse papel na forma como está estruturado, no oficial e no vivido, pode-se entender que os Orientadores pedagógicos vivem o contínuo desafio dessa atuação, que é permeada de contradições, mas também de muitas possibilidades.

É possível perceber que, estar OP (Orientador Pedagógico), ser OP (Orientador Pedagógico), está intimamente ligado a um cargo assumido em concurso público, estruturado em carga horária semanal de 36 horas. Orientadores Pedagógicos em contínua busca de como permear o campo minado de relações, experiências diversas, culturas diferenciadas. Nesse contexto, 36 horas não dizem do tempo não registrado, pois passam a habitar um mundo de “urgências”.

O Orientador Pedagógico, em sua atuação, encontra nos espaços coletivos e nas ações pontuais do dia-a-dia junto não só aos professores, mas, a todos os segmentos que compõem o contexto escolar, o foco de sua intervenção alicerçada pelos compromissos estabelecidos no Projeto Pedagógico.

Neste sentido, alguns depoimentos são reveladores:

“Papel que envolve muitos desafios, responsável pela construção da qualidade de ensino” (OP 6)

“O OP tem que trabalhar com a diversidade das séries iniciais às finais e assim ele não foca sua ação e também não consegue dar conta de tudo. Isso não valoriza o seu papel na escola, muito pelo contrário.” (OP5)

“Ser Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Campinas possibilita estar em contato com interesses políticos, avanços, superações ou entraves, que fazem parte do sistema educacional público, mas tudo isso é muito exigente e é necessário preparo”. (OP 8)

Quando se observa nas entrelinhas, a questão de que sobre o Orientador Pedagógico são depositadas todas as responsabilidades é uma tônica, como se dele dependessem os fracassos e sucessos da escola. Quando há a colocação *“Responsável pela construção da qualidade”* isso revela ainda a falta do trabalho e da expressão do coletivo. Não há como ser responsável isoladamente por uma questão tão complexa como a qualidade de ensino.

Da mesma forma, a necessidade de ter todas as respostas para *valorizar seu papel*, é uma exigência que não se pode gerenciar. Assim, é possível perceber que ainda há uma tradição da “atuação solitária”, que considera o profissional eficaz, aquele que tem as “receitas” precisas para as necessidades dos profissionais com os quais trabalha.

O papel do Orientador Pedagógico é expresso por muitas metáforas como: *“bom-bril”*, aquele que tem mil e uma utilidades, *“bombeiro”*, pronto para apagar os incêndios que são parte do cotidiano escolar, *“salvador da pátria”*, que tem a saída mágica para todas as situações, *“domador”*, pronto a entrar na arena para salvar a todos na hora precisa e assim por diante. É possível encontrar essas expressões em livros, artigos e teses que discutem o exercício dessa função. No entanto, o que se percebe é que esse imaginário construído do *“resolve tudo”* forjado no senso comum é, muitas vezes, assumido por esses profissionais em sua ação no cotidiano.

Essa roda viva em que atua faz com que ocorra, muitas vezes, a perda de sua identidade profissional, pois acompanhando o ritmo adotado pelas rotinas e urgências, não

consegue planejar e focar suas ações em relação aos propósitos que estabelece. Com isso, “atira para todos os lados” sem nunca atingir o alvo.

Algumas questões relevantes como dificultadores dessa atuação foram assim expressadas:

“Vejo como um teórico o que é um desvio, já que suas funções são práticas. Na rede o OP não passa de um intermediário para “cumpra-se” entre os NAEDS e as escolas. O OP tem pouca autonomia.” (OP 5)

“As solicitações/orientações são as mesmas para todos, mas as condições de trabalho e demandas são muito desiguais.” (OP 6)

“Precisamos ter mais autonomia nas escolas para podermos realizar as ações de implementação da AIP, para isso precisamos recuperar a centralidade de nosso papel e não sermos apenas “tarefeiros” (OP NAED SUL)

Embora os dados desta pesquisa tenham focado como sujeitos, os OPs (Orientadores Pedagógicos) do NAED Sudoeste, foi optado por destacar essa colocação feita por uma Orientadora Pedagogia do NAED Sul, porque foi uma “fala” partilhada por muitos dos Orientadores presentes, que evidenciavam que ela sintetizava o pensamento da maioria, o que nos revela que o fato do NAED Sudoeste ter iniciado todo um processo de estudo e formação antes dos demais NAEDs fez diferença na forma como se deu a apropriação desse processo.

E essa diferença não se fez apenas por ter iniciado primeiro, mas também pelos mecanismos utilizados para a implementação da Avaliação Institucional na região Sudoeste, que trouxeram um diferencial na formação dos Orientadores Pedagógicos que a ele pertencem. Por que dizemos isso? Por que as dinâmicas de formação, as reflexões teóricas consistentes, o acompanhamento do processo de instituição das CPAs nas escolas fizeram que cada profissional tivesse tempo para olhar o seu próprio fazer e como fruto desse tempo e desse “olhar” emergissem os questionamentos que passaram das queixas para o encontro com as possibilidades geradas pelas estratégias de ativação da AIP (Avaliação Institucional

Participativa) entendendo as organizações possíveis de gerenciamentos dos espaços e efetivação da participação.

Nas reuniões coletivas de trabalho, realizadas, tanto por região como nos encontros gerais de formação dos Orientadores Pedagógicos, também foi possível recolher alguns aspectos inerentes ao que os Orientadores dizem quanto ao seu papel na SME (Secretaria Municipal de Educação). Neste sentido, **o PP** (Projeto Pedagógico) foi sempre colocado em evidência na relação direta do trabalho do Orientador Pedagógico.

Essa relação, Orientação Pedagógica e Projeto Pedagógico, muitas vezes, foi estreita, quase indissociável. Primeiro como o “escriva” que constrói um texto bastante fundamentado teórica e tecnicamente, mas, totalmente desvinculado da realidade. Essa prática perdurou por muito tempo e construiu uma imagem deste documento como um mero registro formal para entregar e que como muitos documentos ser esquecido em arquivos e gavetas.

Com o avanço dos estudos pedagógicos, o Projeto Político-Pedagógico ganhou centralidade evidenciando toda a sua relevância, como registro da realidade escolar, traduzindo suas verdades, possibilidades e necessidades.

Com esta abordagem, o Orientador Pedagógico, não seria mais apenas um manipulador de técnicas textuais, mas um ator com sensibilidade para descrever a realidade em parceria com o coletivo da escola, traduzindo essas vozes na construção desse documento que passa a ter vida, movimento e sentido.

Outro enfoque importante está ligado **às concepções que este Orientador traz em relação aos processos de aprendizagem e os processos avaliativos**, bem como da equipe gestora como um todo, pois estas concepções fazem toda a diferença na forma como estes atores gerenciarão as diversas ocorrências que a realidade escolar enfrenta.

Ao focar o papel do Orientador Pedagógico nos processos de Avaliação Institucional Participativa (AIP), pode-se entender que a concepção de aprendizagem e avaliação que estes profissionais trazem é fundamental.

O espaço escolar reúne profissionais com formações e experiências diversas permeadas por diferentes concepções. Por isso, a construção de um Projeto Pedagógico onde todos encontrem sua marca, auxilia na busca dos objetivos comuns, no crescimento profissional de todos e no redimensionamento das concepções que embasam em conceitos de aprender, ensinar e avaliar.

Para além das emergências, do trabalho com as dificuldades de relacionamento ou de aprendizagem dos alunos, o papel primordial do OP (Orientador Pedagógico) é a formação dos professores.

Assim, a formação continuada para que os Orientadores Pedagógicos possam qualificar mais os espaços coletivos e se aprofundarem nas aprendizagens necessárias para as exigências que compõem o seu fazer, também foram apontadas.

Quando se percebe que, são funções que contemplam ações muito amplas e exigentes envolvendo um trabalho pedagógico, que não depende apenas da ação do Orientador Pedagógico na escola, pois estas não dependem tão somente da atuação do Orientador Pedagógico, mas também do envolvimento da equipe gestora como um todo, do gerenciamento da política educacional local e das ações macro.

Para que essa ação formativa se dê, é importante que o OP (Orientador Pedagógico) também tenha esse espaço para a sua própria formação e possa exercer com mais propriedade esse papel.

Se a formação continuada de professores é vital para o exercício de sua ação, essa capacitação e atualização são ainda mais para o Orientador Pedagógico, responsável por esse processo.

O Orientador Pedagógico lida com questões contextuais que inquietam professores, alunos, pais e precisa de sensibilidade e ferramentas para promover nesse espaço o diálogo, fortalecendo a vitalidade desses atores envolvidos, lutando por uma educação de qualidade na superação dos obstáculos, buscando a construção das ações coletivas.

Quando, nesta pesquisa, trabalha-se com esta questão do papel do OP, é possível perceber que esta identidade profissional acontece entre rupturas e permanências.

Pode-se entender que o trabalho do Orientador Pedagógico precisa de um item fundamental para sua construção – *o tempo* – que é o que menos se tem na estrutura de trabalho nas escolas municipais. O tempo é o elemento que favorece o amadurecimento das relações e da efetivação das propostas pedagógicas.

O tempo de construção pedagógica é um tempo qualificado e qualificador. Não é apenas um item técnico, mas, criativo, cognitivo, afetivo – principal ingrediente para reflexão, ampliação e aprofundamento do conhecimento.

Enfrentando a fragmentação no desenvolvimento de seu trabalho, tentando vencer a dicotomia pensar/fazer, envolvido em toda a complexidade das questões que compõem a dimensão de seus limites e possibilidades, o Orientador Pedagógico se vê convidado a ser o articulador de um processo extremamente exigente, *a Avaliação Institucional Participativa*.

Esse chamado faz emergirem muitas questões já existentes apresentadas no decorrer deste texto, algumas, adormecidas por entre as tarefas do cotidiano, outras discutidas em assessoramentos, mas, sem grandes aprofundamentos, como se retornassem ao cenário com força. Vejamos:

Seria esta mais uma frente de trabalho para o Orientador Pedagógico, além da sobrecarga habitual? Que modismo seria este agora, algum dos tantos que começamos e não vemos resultados? Qual o significado de ser articulador? Não haverá algo por trás desse processo, que não nos foi revelado?

As questões se avolumavam, pois a Avaliação Institucional ainda era um termo desconhecido para o Ensino Fundamental, embora a Secretaria Municipal de Educação viesse trabalhando em seus alicerces desde 2002.¹⁰

Com o passar do tempo, termos desconhecidos como: CPA (Comissão Própria de Avaliação), qualidade negociada, atores institucionais, indicadores de qualidade, segmentos de representação, passaram a habitar as discussões em todos os discursos pedagógicos. As apropriações dos princípios, das ações, foram aos poucos ganhando sentido, nas escolas e nos demais espaços educacionais.

Os NAEDs (Núcleo de Ação Descentralizada) e o DEPE (Departamento Pedagógico) passaram a organizar-se para trabalhar com este projeto. Cada NAED, dentro de suas concepções, construiu uma trajetória própria.

Como já citamos, o NAED Sudoeste trouxe contribuições relevantes neste caminho, seja porque as escolas que primeiro aderiram ao Projeto Geres e, assim, já se envolveram com discussões no sentido de aprofundamentos sobre qualidade de ensino eram pertencentes em sua maioria a este NAED, seja porque alguns pesquisadores do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) faziam parte desta região e, portanto, contribuíram com questões teóricas relevantes para a compreensão do processo, ou, ainda, porque esforços e

¹⁰ Este movimento inicial consta do item 2.2 – A implementação da AIP em Campinas – O desafio de uma proposta, no capítulo II desta dissertação.

investimentos significativos foram empreendidos na construção de uma proposta sólida de formação.

A manutenção da mesma coordenação de NAED (Núcleo de Ação descentralizada), também é um fator relevante, pois há uma proposta de trabalho mais definida, além de existir um aprofundamento maior da mesma, ainda que com modificações consolidadas através do tempo.

O investimento em ações relacionadas às questões avaliativas tem sido efetivado desde 2003 quando, através de coleta de dados, verificou-se o grande índice de defasagem idade/série dos alunos.

Este dado foi analisado detidamente e a partir dele, os Orientadores Pedagógicos foram chamados para juntamente com a equipe do NAED Sudoeste buscar os encaminhamentos e ações necessárias, no sentido de minimizar os impactos da reprovação e viabilizar a aprendizagem efetiva dos alunos.

Esses dados mostravam alunos com um histórico de reprovações sucessivas, o que os fazia estar em uma determinada série com alunos de uma faixa etária diferente da sua, fato esse que gerava outras complicações. Um auxílio para compreender a complexidade dessa temática pode estar em uma colocação de Miguel Arroyo:

“Os embates havidos na organização seriada sobre se reprovar ou não reprovar, reter ou não reter, vem quebrando mitos e concepções que estavam bastante arraigados – “durante anos pensei que ser bom professor era ser exigente, tive orgulho de ser duro”. “Escola boa é a que reprova”. Estas crenças estão perdendo crentes e adeptos. Não haverá outros critérios de medir a qualidade de nossa docência e da escola? Quando esta pergunta se instala em um coletivo, mudanças profissionais sérias estão acontecendo.” (ARROYO, 2007, p.367)

Estas colocações de Arroyo revelam, o quanto este tema reprovação/aprovação é complexo, e cheio de “amarras” construídas ao longo do tempo e difíceis de desatar. A formação foi priorizada e desenvolvida pelo NAED Sudoeste, dando suporte teórico para os Orientadores Pedagógicos, favorecendo também os debates, de forma a subsidiar essas mesmas discussões no interior das escolas e os estudos para a organização de ações que pudessem minimizar essa situação.

Outro eixo de trabalho foi centrado no Projeto Pedagógico, no sentido de fazê-lo cada vez mais significativo e revelador da realidade, das metas, avanços e percalços da escola, proporcionando muitos debates que promoveram novas abordagens e compreensão da importância deste documento como revelador dos compromissos das Unidades Escolares.

Em 2006, o LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – Unicamp), passa a contribuir com seus referenciais teóricos na formação dos gestores do referido NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) com o objetivo de qualificar mais o Projeto Pedagógico das escolas, trabalho este que teve prosseguimento nos anos seguintes aprofundando estudos e possibilitando discussões que ampliaram conceitos como: gestão democrática, avaliação como estratégia de sustentação e monitoramentos dos Projetos Político-Pedagógico das escolas.

Essa formação oportunizada instrumentalizou os gestores, e, neste sentido, não há discordância entre os OPs (Orientadores Pedagógicos) da região Sudoeste ao sentirem-se com maiores condições de entendimento dos processos de Avaliação Institucional Participativa, o que não diminui é claro os limitantes que obstaculizam o processo no cotidiano das escolas.

Os Orientadores Pedagógicos assumem a implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa) nas escolas e, com isso, assumem um grande desafio: sensibilizar a comunidade escolar para olhar e se interessar pelo que acontece para além das paredes da sala de aula, entendendo e lutando para a construção de reais pactos de qualidade.

Um dos grandes problemas, percebido na fala dos Orientadores Pedagógicos, é que muitos professores vêem sua sala de aula como um ponto isolado e dissociado do todo da escola e mais ainda com seu entorno.

Garantir a participação dos profissionais da educação nesses processos de avaliação, não é um movimento fácil de gerenciar, pois a mobilização para essas ações depende de uma adesão, que, na maioria das vezes, precisa ser conquistada, porque o descrédito para com processos de melhoria na educação faz parte do pensamento de muitos profissionais.

Assim, é possível ressaltar que a formação, citando como exemplo, a proporcionada pelo NAED Sudoeste, faz toda a diferença. Os Orientadores Pedagógicos precisam estar munidos de subsídios teóricos para acionar estratégias que dêem consistência ao desenvolvimento do processo de AIP (Avaliação Institucional Participativa) no interior da escola.

Criar ações que ampliem a visão dos educadores para as possibilidades de superação de muitos problemas vividos no cotidiano escolar, indo para além da queixa, a partir da identificação do mesmo e trabalhando em ações propositivas para obter avanços é uma tarefa exaustiva e que demanda tempo. Principalmente, porque, há muita descrença habitando o campo educativo. São inúmeras determinações, projetos, resoluções compondo este cenário, no entanto, a maioria deles desvinculadas do que ocorre na realidade da escola.

Com as trajetórias que se sucederam, na ativação dos processos da AIP (Avaliação Institucional Participativa), o Orientador Pedagógico se encontra em meio a todas as implicações, como os encaminhamentos e aprofundamentos que marcaram essa implementação no interior das escolas, de frente com a sua própria atuação e a coloca em “xeque”. Isso ocorreu porque as estratégias necessárias para o desenvolvimento desse processo estavam estritamente ligadas ao seu papel em relação à participação efetiva do coletivo da escola. Essas questões fazem com que reflexões sobre sua mediação e intervenção no espaço escolar, sejam revistas.

Em meio a muitas indagações que foram geradas nesse percurso, o Orientador Pedagógico voltou a buscar o seu espaço, a se redefinir enquanto membro de uma equipe gestora. Depois dos primeiros impactos do novo trazido pela forma como a AIP (Avaliação Institucional Participativa) foi estruturada na Rede de Campinas, num período, em que se pode chamar simbolicamente de “acomodação”, CPA (Comissão Própria e Avaliação), participação, qualidade negociada, indicadores de qualidade que já não eram apenas parte de um vocabulário, mas, incorporados às atividades dos OPs (Orientadores Pedagógicos), fazendo a interface com as demais ações pedagógicas que já habitavam o cenário de sua atuação.

Reencontrar o propósito de sua ação pedagógica é fundamental e nesse sentido a articulação dos processos de AI contribui para fortalecer a relação com o coletivo, e, através desse “encontro”, construir metas para mudanças possíveis. Desse modo, cabe compreender que essas ações não impedem que lutas para transformações mais amplas ocorram, mas permitem que enquanto a luta se processa, os espaços de trabalho sejam qualificados e garantam resultados positivos, mesmo que pequenos. Esses resultados levam o grupo envolvido ao entusiasmo e ao desejo de maiores investimentos em novas ações.

Esses pequenos avanços e as estratégias de conseguir olhar e entender a escola que temos por dentro, seus mecanismos e seus discursos, abre horizontes para que o Orientador

Pedagógico também possa potencializar sua atuação e renovar seus ideais. Reencontrando o sentido de sua presença e a diferença que pode fazer nos espaços coletivos, o Orientador Pedagógico pode perceber que **ARTICULAR** um processo é a arte de movimentar energias para promover no espaço escolar, situações que façam com que as crianças, adolescentes e jovens que o ocupam, partilhem desse espaço, tenham contato com situações onde possam ter voz, aprender a solidariedade e entender o que é ser um cidadão crítico e participativo, itens estes, que compõem os textos de muitos projetos pedagógicos das Unidades Educacionais.

Esses processos de mudanças, que, muitas vezes, não pretendem se tornar passageiros, podem propiciar a criação de raízes. Normalmente, em virtude de não ocorrerem individualmente e nem em curto espaço de tempo. A força do coletivo e a constância das ações no decorrer do tempo conquistam o fortalecimento e a conquista das metas. No entanto, o Orientador Pedagógico precisa estar consciente de que, processos de participação são constituídos também de conflitos, como nos lembra Sordi (2009):

“Este processo de construção de significados e sentidos se dá no espaço de intersubjetividade e forçosamente implica conflito, fruto das diferentes formas de percepção da realidade. No entanto, isso que parece à primeira vista fragilidade mostra-se, com o tempo, como sinal de fortaleza para a construção de um pacto de qualidade. Isso precisa ser objeto de reflexão para todos que pretendem mudar/avaliar instituições sociais complexas como as escolas.” (SORDI, 2009, p.61)

É imprescindível ressaltar, que embora o Orientador Pedagógico seja o ator institucional escolhido para ser o mediador desse processo, ele não está isolado de uma equipe, que nesse movimento é chamada a clarificar suas opções de gestão, se posicionar frente aos princípios que determinam o gerenciamento de suas ações, para que os encaminhamentos posteriores junto à comunidade escolar possam ser coerentes.

O Orientador Pedagógico, na elaboração conjunta do Projeto Político-Pedagógico e, portanto, envolvido com os processos coletivos da unidade escolar, já abarca em sua atuação as condições necessárias para os aportes dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa). Sordi (2009) comenta que:

“Destacamos que a indicação do orientador pedagógico como articulador do processo de Avaliação Institucional Participativa na escola inscreve-se no campo tático-operacional (GANDIN, 1995) e ético-epistemológico (DIAS SOBRINHO, 2005).

Disto deriva nossa defesa de que a CPA não pode ser subtraída da participação do orientador pedagógico.

Este ator, compreendendo a dinâmica da escola, as relações macro/meso/micro que a perpassam, contribui para que a reflexão dos membros da CPA não ocorra em um vazio. Ajuda a evitar alguns equívocos também, especialmente aqueles ligados ao poder.” (p. 63)

Em meio à complexidade dos processos de Avaliação Institucional Participativa, são necessárias novas configurações nas relações e estas não se darão sem conflitos, pois garantir que o princípio de participação seja confiável é também assumir os riscos advindos da expressão de diferentes vozes e diferentes olhares. Além disso, cabe ressaltar, que um dos objetivos do Projeto Pedagógico é favorecer a aprendizagem dessa dinâmica para encontrar razões em comum para o desenvolvimento das ações em busca da qualidade social.

A importância da AIP (avaliação Institucional Participativa), no sentido de uma avaliação mais comprometida com as reais necessidades da escola, foi aceita pelos Orientadores Pedagógicos do NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) da região Sudoeste. Ao lado dessa constatação foram manifestadas pelos sujeitos, a grande complexidade e exigência na articulação desse processo. Sordi (2009) sintetiza estes complicados meandros:

“Cabe-nos refletir sobre a complexidade que envolve as escolas e sobre um certo terefismo, que nos afeta a todos e que pode nos levar a esquecer nossa função de avaliadores. São inúmeros os prejuízos decorrentes de quando nos esquecemos de pensar e refletir sobre nossos atos, nossas escolhas e nossas omissões. No âmbito privado, a decisão de não pensar e as consequências disto nos pertencem. Mas quando entendemos que participamos de um processo educacional, no qual nossos interesses individuais não podem ser mais valorizados do que os interesses comuns expressos no Projeto Pedagógico das escolas a que pertencemos, a decisão de avaliar deixa de ser uma questão de fora íntimo. É processo fundamental para nos iluminar no caminho que trilhamos e para o qual conduzimos os estudantes. Não podemos conceber que conduzamos os nossos jovens por caminhos que pouco conhecemos ou sequer nos interroguemos aonde estes irão nos conduzir.”(p.77)

Com estas palavras, Sordi (2009) retoma a questão do “terefismo” e o afastamento que, muitas vezes, esta forma de ação nas urgências causa quanto àquilo que realmente deve direcionar e envolver o nosso fazer pedagógico.

Nas entrevistas realizadas, os Orientadores Pedagógicos do NAED (Núcleo de Ação Descentralizada) Sudoeste, quando questionados como entendiam o seu papel como articulador dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), colocam:

“As contribuições, para mim, é que este tipo de avaliação abre espaços para discussões entre todos os envolvidos no processo de Educação, descortinando, assim, novos horizontes, novas possibilidades de percebermos o cotidiano escolar”. (OP 4)

“Avanços são percebidos, mas temos muito para caminhar no sentido da participação de todos os segmentos da escola na intenção de definir metas e ações, pois a comunidade ainda não tem o aprendizado da negociação para o enfrentamento dos problemas e o compromisso de fazer valer os momentos de participação são aspectos positivos.” (OP 6)

“O exercício da participação ainda é difícil para alguns membros da CPA, pois percebo que não entendem que o foco não é problema pessoal e sim de ordem coletiva: a falta de reuniões compromete o trabalho.” (OP 7)

“Temos dificuldades em mobilizar os pais para participarem, há sempre muitas ausências nas reuniões.” (OP 10)

Nestas duas afirmações, pode-se destacar como pontos fortes, a ação coletiva e a participação. Estes são elementos para que o Orientador Pedagógico repense ações para que essa “participação” ocorra de fato, pois, ainda há marcas no ambiente escolar e o pai, quando chamado na escola, quer apenas saber sobre seu filho; os funcionários sobre seu trabalho, os professores sobre algo que fale sobre seus alunos e assim por diante. Portanto, é importante que o Orientador Pedagógico, descubra formas de sensibilizar e envolver a comunidade escolar para debates mais amplos sobre a qualidade de ensino e aprendizagem.

Essa prática de “abrir as portas” da escola para a participação dos diferentes segmentos que atuam no ambiente escolar é recente. E se há reclamos da dificuldade de se conseguir uma participação efetiva desses atores na escola é porque isso não fez parte de uma construção histórica, e agora precisa ser vitalizada e conquistada para ganhar credibilidade. E essa credibilidade virá pelas ações planejadas e por seus resultados frente à mobilização para concretização dos mesmos.

“Considero o OP o profissional que tem a visão geral da escola, tanto no aspecto pedagógico, organizacional, portanto hoje, entendo que foi assertiva essa escolha. Porém, já que esse profissional foi indicado para a implantação da AIP, deveria ser condição inicial dessa política que todas as escolas tivessem OP, o que não ocorre em todas as escolas, aí fica a dúvida de que projeto é esse e quem tem que ser o articulador?” (OP 3)

“Tenho cada vez mais uma visão maior, completa da escola; agora ganhamos um olhar dos alunos e mães, oficialmente.” (OP 9)

“É função do Orientador Pedagógico ouvir, mediar, retomar, reavaliar, dar voz, dar corpo ao PPP, coordenar os encontros e agora faço a mesma coisa na CPA”.(OP 9)

“Adquirimos um espaço para olharmos a escola e discutirmos as ações com todos os segmentos que viabilizam a qualificação da escola”.(OP 10)

“O OP deve estar inserido nesse trabalho, pois em sua função ele está em contato direto com professores, pais, alunos, direção e tem uma visão do todo pedagógico da escola, além dos demais aspectos”.(OP 10)

Para os Orientadores Pedagógicos do NAED Sudoeste, de acordo com o que foi expresso nas entrevistas sobre o papel de articulador na AIP (Avaliação Institucional Participativa), parece haver concordância que esta foi uma escolha assertiva.

Pelas próprias atribuições de sua ação na escola, o Orientador Pedagógico tem um compromisso com o coletivo e com o estabelecimento de um clima organizacional que propicie o gerenciamento das diferentes vozes que ecoam no interior da escola. Pelo exercício de sua intervenção e mediação no cotidiano, o Orientador Pedagógico vai descobrindo novas formas de aproximação da realidade e o seu olhar vai se ampliando para entender os fatos que se sucedem, e com o tempo e o aprimoramento profissional passa a conquistar mais habilidade para conhecer e se relacionar com a comunidade escolar.

Nos espaços coletivos de encontros gerais de Orientadores Pedagógicos e nas reuniões de trabalho do NAED Sudoeste, outras contribuições relevantes também foram coletadas quanto ao item OP/articulação da AIP.

Para potencializar esse processo e garantir a participação de todos os segmentos, o OP se apóia na estratégia de constituir a CPA (Comissão Própria de Avaliação).

Quanto à articulação OP/AIP a CPA (Comissão Própria de Avaliação) observa-se que foi amplamente evidenciada, e uma das OPs (Orientadores Pedagógicos) do NAED Sul, coloca que *vê a CPA, não como centro de decisões, mas como desencadeadora dos processos de participação.*

Também foi evidenciado que a CPA (Comissão Própria de Avaliação) foi um mecanismo para alcançar mudanças significativas, embora com problemas. Muitas questões e demandas internas puderam encontrar um espaço para serem debatidas, onde diferentes segmentos pensam juntos a respeito da organização da escola.

Muitas CPAs (Comissão Própria de Avaliação) focaram em problemas estruturais de suas Unidades Escolares e pensaram em ações para a melhoria do entorno da escola unindo-se à comunidade.

Ainda trazendo a CPA (Comissão Própria de Avaliação) para a centralidade, apontou-se que este movimento está sendo compreendido aos poucos, mas que há problemas no sentido da SME (Secretaria Municipal de Educação) atender as demandas por ela apontadas. Essa situação pode fazer com que esse processo tão importante perca a credibilidade.

Foi ressaltado, a todo o momento por muitos Orientadores Pedagógicos que a Avaliação Institucional não pode estar dissociada das demais ações que a escola já desenvolve o que se pode perceber mediante esta fala:

“Muitos processos que hoje chamamos de CPA, já existiam na escola” (CP Sudoeste)

Esta fala foi resultante de discussões onde muitos projetos que se desenrolavam no interior das escolas foram lembrados e associados a essa tentativa de que uma participação mais efetiva acontecesse. Assim, a CPA (Comissão Própria de Avaliação), que é utilizada como uma estratégia de trabalho como os diversos segmentos da comunidade escolar, não

pode ser um colegiado dissociado de todas as demais atividades que compõem o cenário escolar e deve ser uma das ações constituintes do PP (Projeto Pedagógico).

Partindo da concepção da qualidade negociada que fundamenta os processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), a Avaliação Institucional tomando o PP (Projeto Pedagógico) da escola busca reconstituí-lo no sentido de fazê-lo cada vez mais próximo do compromisso com uma educação de qualidade.

A AIP (Avaliação Institucional Participativa) é apontada pelos OPs (Orientadores Pedagógicos) como um processo bastante focado e com objetivos claros e bastante definidos, bem diferentes de muitas ações que são promovidas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e que foram evidenciadas nestas colocações:

“Os movimentos que acontecem na rede não tem coesão, temos os ciclos, as demandas excessivas de trabalho, a avaliação institucional e é como se tudo isso não tivesse relação entre si.” (OP 9)

“Há impasses que impõem limites e inviabilizam as ações de uma gestão democrática, pois colocam a burocracia na frente. É preciso também ampliar os horários de trabalho coletivo”.(OP 5)

“É importante que a AIP seja uma política pública para que subsista à administração e a administradores”. (supervisão sudoeste)

Para concluir este tópico, como aspecto fundamental, foi apontada a necessidade dos OPS (Orientadores Pedagógicos), terem clareza e revisitarem constantemente os princípios e conceitos que fundamentam a AIP (Avaliação Institucional Participativa) para não correr o risco de se perderem no meio do caminho.

A história do processo e de sua trajetória foi apontada como importante para que os Orientadores Pedagógicos que iniciam em uma escola diferente, possam ter uma idéia dos caminhos percorridos para poderem continuar o percurso.

Uma expressão bastante significativa, para que estes processos não se percam apenas no discurso e na teoria foi sinalizada por uma Orientadora Pedagógica:

“É preciso um olhar mais profundo para a realidade das escolas, para os problemas cotidianos, para que a AIP não se torne apenas uma perfumaria.” (OP 4)

É possível compreender então que, o Orientador Pedagógico, por trabalhar com a formação continuada em serviço, buscando a qualificação dos espaços coletivos é o ator institucional que está mais estreitamente ligado à dinâmica implicadas nos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa);

Quanto às perguntas iniciais: Por que o Orientador Pedagógico seria o ator escolhido para articular esse processo? As escolas sem Orientador Pedagógico, não o desencadeariam? Em resposta afirmativa, qualquer ator teria as possibilidades para desencadeá-lo? Frente a estas questões, como ficam os argumentos que levaram a escolha institucional do OP (Orientador Pedagógico)? Evidencia-se que o fato de outro membro da equipe gestora ou professor assumir esta articulação, isso não desmerece ou demonstra que “qualquer pessoa” pode fazer o trabalho do Orientador Pedagógico. A importância do Orientador Pedagógico na escola, não está na razão direta dos itens da função a ele atribuída, mas na forma como ele qualifica a sua presença e otimiza ações pedagógicas para que o Projeto Pedagógico seja vivido de fato;

É importante ressaltar também que não apenas para os processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), mas para o desenvolvimento das atividades escolares de forma positiva, para que os alunos tenham a garantia de uma educação de qualidade, é fundamental manter o quadro funcional da equipe gestora, docente e de funcionários completa.

A seriedade e o compromisso dos registros para a preservação das memórias do processo são de extrema importância, em casos onde há um novo elemento articulador, e este possa acompanhar a trajetória, além, é claro, de fazer parte do processo de sustentação e monitoramento do mesmo. Sendo assim, é a experiência na vivência de ações mais democráticas e participativas, que tornarão esses processos mais concretos e com resultados palpáveis.

“A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não

individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (DIAZ BORDENAVE, 1983, p.74)”.

3.2 – O Projeto Político-Pedagógico – a expressão do coletivo escolar

O Projeto Pedagógico ou como tem sido designado por alguns autores: Projeto Político-Pedagógico se evidencia nesta dissertação como uma categoria de análise, por ser um documento que está intimamente ligado ao trabalho do Orientador Pedagógico.

Neste texto, é utilizada a nomenclatura “**Projeto Pedagógico**”, pois esta tem sido adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campinas desde 2008.

Ao partir de uma linha de pensamento, no sentido de estabelecermos as relações entre Projeto Pedagógico e Orientação Pedagógica, busca-se compreender mais o sentido e significado deste processo.

O termo “Projeto”, propriamente dito, de acordo com Gadotti (2001), vem do verbo *projetar*, no sentido de lançar à frente, dando idéia de mudança e movimento.

Constituída esta idéia, pode-se dizer que, *Projeto*, pressupõe ruptura com o presente e promessas para o futuro, segundo Veiga (2001). Continuando, o autor conclui: projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Projeto Pedagógico, portanto, ainda segundo Veiga (1998), não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e pode por ela ser influenciado.

Tomando estas colocações como base, este é um instrumento que permite tornar clara a ação educativa da escola em sua totalidade, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, tipo de organização e formas de avaliação em seus diversos aspectos.

Veiga (2001, p.11) apresenta algumas características da concepção de um projeto pedagógico que são relevantes para esta pesquisa. São elas:

1. Ser processo participativo de decisões;
2. Preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
3. Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
4. Conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
5. Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora:

1. Nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
2. Ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
3. Ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
4. Ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.

Historicamente na Educação, foi com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 15, que as escolas ganharam mais autonomia tanto no que se refere à gestão administrativa como financeira. Isso significou a construção de um plano próprio de trabalho, definindo seus rumos e construindo sua identidade.

A LDBEN ressalta a importância desse documento em vários de seus artigos, dos quais podemos citar:

- No artigo 12, inciso I, que vem sendo chamado o “artigo da escola” a Lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de *elaborar e executar sua proposta pedagógica*.

- No artigo 12, inciso VII define como *incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica*.
- No artigo 13, chamado o “artigo dos professores”, aparecem como incumbências desse segmento, entre outras, as de *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso I) e *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso II).
- No artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é *a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*.

Com esta lei, a construção do Projeto Pedagógico passa a ser uma exigência legal, não se tratando apenas do cumprimento de uma legislação, mas, sobretudo, de garantir esse movimento de construção, decisão e autonomia da escola.

Em contrapartida, a escola por muito tempo, funcionou como reprodutora das decisões de “topo”, convertidos em planos pedagógicos e assumidos formalmente pelos professores que o executavam. O individualismo e a fragmentação formalizados pela escola seriada criaram formas de uma “falsa homogeneização” onde os alunos que não acompanhavam a média da turma eram excluídos pela reprovação.

Nesse cenário, o Projeto Pedagógico, era um documento totalmente dissociado da realidade, sendo um instrumento burocrático com termos elegantes e até aceitos pedagogicamente, mas inúteis do ponto de vista prático.

Ainda hoje, após tantos estudos e investimentos realizados para tornar o Projeto Pedagógico um instrumento que congregue os vários segmentos para pensar a escola, a partir de sua própria realidade e com as pessoas que fazem parte dela, cabe lembrar que se trata de uma experiência recente. Em muitas escolas, embora com todas essas ações, ainda é possível encontrar realidades que levam alguns Orientadores Pedagógicos a terem essa expressão:

“Embora falemos do PP e fiquemos meses fazendo, ainda não o vejo prático e sim mais burocrático”. (OP 3)

“Muitas vezes o PP se constitui em muitas faces fragmentadas e o tempo que dispomos dentre as inúmeras demandas não é suficiente para construí-lo de forma que ele realmente retrate a cara da escola e toda a sua vida”.(OP 7)

“Muitos professores na escola e até membros da equipe gestora, nem citam o PP. Ele é lembrado apenas em algumas reuniões e nunca é usado ou lembrado no dia-a-dia da escola”.

(OP 3)

O Projeto Pedagógico, como contrato firmado pelo coletivo da escola, no sentido de garantir sua qualidade, é uma visão, que desvincula este documento do seu aspecto meramente burocrático. Além disso, é possível entendê-lo como um projeto de Educação, que pensa sobre a qualidade, concepção de homem e de sociedade que se deseja construir.

Este compromisso estabelecido pelos atores envolvidos no contexto escolar é ressaltado por Sordi (2009):

“Sendo o PP o documento mais permanente que rege a vida da escola e que orienta os compromissos aceitos pela comunidade localmente envolvida e interessada na produção de bons resultados educacionais, parece óbvio que, quanto maior for a participação legítima desta comunidade com o processo de avaliação institucional, mais estes dados poderão produzir sentidos e fazer pensar ao coletivo destes atores. A transformação da medida em avaliação exige necessariamente envolvimento da comunidade da escola. A isto chamamos de compromisso social com a avaliação.” (SORDI, p.48,2009)

O NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) Sudoeste com seu investimento na formação dos Orientadores Pedagógicos vem desde 2005 investindo na temática centrada no Projeto Pedagógico. Professores reflexivos ou escolas reflexivas? Como fazer o Projeto Pedagógico sair da gaveta? Este foi um dos temas abordados. Outro tema estudado foi o Projeto Pedagógico como qualidade da escola, e, neste contexto, foi enfocada a gestão democrática como tarefa do coletivo nas escolas, e a avaliação como possibilidade e estratégia de sustentação e monitoramento do Projeto Pedagógico.

No entanto, é possível entender que os estudos, reflexões e os próprios caminhos percorridos na construção do Projeto Pedagógico, para se constituírem realmente um processo coletivo e consistente, dependerão muito da forma como o Orientador Pedagógico conduzirá esse processo e de suas intervenções, não só com a equipe docente, mas com os demais membros da equipe gestora.

A necessidade de um Projeto Pedagógico na escola é maior do que qualquer resolução, decisão política ou exigência legal, pois, como educadores, é imprescindível identificar que horizontes irão vislumbrar para os seus alunos, e, também, conhecer e envolver a comunidade e seu entorno.

Essas afirmações dos Orientadores Pedagógicos confirmam as questões apontadas acima:

“Desencadeador das ações pedagógicas na escola”.(OP 10)

“O Projeto Pedagógico é a alma da escola, mas precisamos ainda aprender meios de torná-lo instrumento de reflexão na escola”.(OP 2)

O Projeto Pedagógico, portanto, traz em si possibilidades de ser um documento que facilita e organiza as atividades, sendo no cotidiano um mediador de decisões, um parâmetro para as ações que serão desencadeadas. Além disso, o documento será fundamento para análises e para uma avaliação periódica, pois o movimento é próprio do trabalho com o projeto pedagógico.

Todo esse processo, embora seja coletivo, requer um articulador, que no caso da Rede Municipal de Ensino de Campinas é o OP (Orientador Pedagógico) e a responsabilidade cabe a todos e nesse sentido, a Equipe Gestora exerce papel fundamental.

O planejamento de formas de participação e sensibilização dos atores envolvidos nessa construção é essencial e essa é uma tarefa que o Orientador gerencia por já lidar com todas essas questões em seu cotidiano, o que o capacita ainda mais como ator escolhido na articulação da AIP (Avaliação Institucional Participativa).

Quando se traz para a reflexão de Fernando Hernandez (2003, p.25), é possível entender, nas palavras do autor, que “a escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria”.

Garantir essa participação ainda é um desafio. Isso não é de se espantar, pois a escola manteve por tanto tempo seu espaço reservado aos professores e gestores, e que essa nova forma de trabalho pedagógico com perspectiva a envolver a todos que fazem parte desse contexto educativo, vai ser um processo de conquista e de aprendizagem.

Essa ação mobilizadora requer, conforme já citado anteriormente, em um planejamento de formas de participação e sensibilização. Conhecer mais os alunos, suas histórias de vida, seus sonhos e as suas famílias é um trabalho fundamental para a Orientação Pedagógica.

Neste sentido, a forma como a função do OP (Orientador Pedagógico) se dá na estrutura da SME (Secretaria Municipal de Educação) de Campinas, é um dificultador para essa ação, pois as questões emergenciais, as solicitações burocráticas, as condições de trabalho, não permitem um olhar mais focado no que realmente é essencial.

O próprio trabalho de construção do PP (Projeto Pedagógico), tão cheio de possibilidades e riquezas dentro do próprio processo em si, transforma-se em um momento desgastante pelas exigências descabidas e sem conexão com o que realmente importa para a melhoria de qualidade da escola. Isso se verifica nos depoimentos abaixo:

“O PP tornou-se um instrumento burocrático novamente por tantas exigências, tem se descaracterizado de sua verdadeira função.” (OP 3)

“A inclusão é parte integrante de todos os PPs , no entanto não está acontecendo adequadamente. Não há profissionais suficientes e o atendimento é precário”. (OP 5)

“Muitas vezes o PP se constitui em muitas faces fragmentadas e o tempo que dispomos dentre as inúmeras demandas não é suficiente para construí-lo de forma que ele realmente retrate a cara da escola e todo o sua vida.” (OP 7)

“Organizar e redigir o PP é uma tarefa que pega quase meio ano, depois recebemos críticas. Isso é importante, mas não como é feito, não com as condições dadas, com as portarias com as instruções e formatações exigidas.”(OP5)

Ao expor esse enfoque, que coloca o Projeto Pedagógico num patamar de destaque na construção de um processo educativo que visa qualidade, é importante perceber que este traz consigo compromissos com uma gestão democrática. No caso da escola pública e gratuita, Veiga (2002) propõe itens que devem estar presentes nestes ambientes e que são pertinentes para a linha de reflexão proposta por esta pesquisa:

1. *Igualdade de condições de acesso e permanência na escola.* E neste sentido, Saviani (1982, p.63) alerta que a desigualdade no ponto de partida está garantida, no entanto, no ponto de chegada vai depender da mediação da escola.

2. *Qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.* E o desafio do Projeto Pedagógico está em buscar estratégias para uma qualidade de ensino para todos. A citação de Demo complementa a nosso ver este ponto:

“A escola de qualidade tem obrigação de evitar todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar.” (Demo 1994, p.19)

1. *Gestão Democrática*, como um princípio consagrado pela Constituição vigente, abrangendo as dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Repensar as relações de poder dentro da escola tem sido uma meta, que inclui necessariamente, uma ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola em momentos de decisões/ações administrativo-pedagógicas. As escolas municipais têm órgãos instituídos, onde essas ações são oportunizadas: O conselho de Escola e a CPA (Comissão Própria de Avaliação).

2. *Liberdade como outro princípio institucional.* Ligado este termo à idéia de autonomia. O que é necessário é resgatar esses termos *liberdade* e *autonomia*, como parte integrante da natureza do ato pedagógico.

3. *Valorização do Magistério.* Para que uma Educação de qualidade seja construída, a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais da educação precisam estar asseguradas. A rede municipal de Campinas, sempre investiu na capacitação e formação de seus profissionais, no entanto, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação preveja que o quadro de professores e gestores esteja completo, no início e no decorrer do ano letivo, pois garantir qualidade sem o básico fica difícil.

Isso foi ressaltado pelos Orientadores Pedagógicos:

“No PP apontamos muitos problemas que interferem na qualidade, como : falta de professores, número elevado de alunos por sala, falta de participação dos pais...e o que é feito com isso? Assim vamos perdendo a confiança em muitas ações,porque não vemos resultados.” (OP 2)

“Muitas dificuldades estruturais (espaço físico, quadro de funcionários, falta de professores, dificuldades no acesso à informatização) são apontadas no PP e deveriam ser pelo menos debatidas se não pudessem ser solucionadas, pois elas são impeditivos para que muitos avanços aconteçam.”(OP 7)

O papel do Orientador Pedagógico está ligado por sua essência à formação continuada dos professores, e, por isso, torna-se indispensável o estudo das necessidades de sua equipe para propor um programa de formação em serviço pautado no Projeto Pedagógico, associado também com as formações externas oferecidas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e outras instituições educativas.

Ao observar a proximidade destes itens com os princípios que permeiam a AIP (Avaliação Institucional Participativa) é possível entender que não há movimentos justapostos

ou fragmentados, mas intimamente ligados, que se tornam desconexos pela falta de aprofundamento e de ações planejadas.

O aprofundamento nos estudos desses princípios e a prática voltada para a organização do trabalho pedagógico poderá trazer contribuições relevantes para um Projeto Pedagógico voltado para os interesses reais da escola, contemplando seus limites e possibilidades.

Veiga acrescenta que:

“A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (VEIGA, 1991, p.82)

Ao pesquisar, com todas as contradições e limitações que permeiam a instituição “escola”, é possível destacar também que ela é um espaço que contém muitas oportunidades de vivências democráticas. Nesse sentido, o Orientador Pedagógico pode fazer toda a diferença nesse contexto. É claro que como se diz, “uma andorinha não faz verão”, mas a sua argumentação, pode levar os demais membros da equipe gestora e os membros dos diversos segmentos que fazem parte da escola, à reflexão dessas oportunidades e a investir mais no Projeto Pedagógico que retrate essas vivências.

Outro ponto importante para o Projeto Pedagógico da escola são as finalidades a que se propõe, e ter clareza das mesmas é fundamental. Definir finalidades ou propósitos é delinear um programa de ação e mantê-lo coerentemente.

Em tudo isso, a estrutura organizacional está diretamente implicada na prática pedagógica. As estruturas pedagógicas e administrativas estão intimamente ligadas, pois horários, estrutura física, materiais pedagógicos, equipamentos, interferem significativamente na realização das atividades pedagógicas.

Esse olhar para além de aula e do planejamento de conteúdo tece a voz do coletivo, expressa no Projeto Pedagógico e ganha força para uma nova forma de gestão escolar.

“Se admitimos que a robustez de um PP cresce numa razão diretamente proporcional à forma de envolvimento/adesão/participação empenhamento do coletivo da escola com seus pressupostos, parece óbvio que pertence a esta comunidade escolar a gestão deste PP e, por conseguinte a gestão dos processos de avaliação institucional, desde a fase de concepção do modelo, seleção de indicadores, realização do diagnóstico situacional, interpretação e publicização dos achados e deliberação sobre os

resultados, gerando novas possibilidades de promoção da qualidade educacional.”(SORDI, 2009, p.)

É preciso ressaltar que durante a consolidação de um Projeto Pedagógico na busca de uma nova organização do trabalho escolar, torna-se relevante que as relações de trabalho no interior da escola estejam fundamentadas na solidariedade e na participação coletiva em contraposição à organização que é regida pelo controle hierárquico. Para isso, preservar o espaço do diálogo, da reflexão coletiva dos diferentes segmentos envolvidos no processo educativo, é essencial.

O monitoramento constante do Projeto Pedagógico no cotidiano é o que dará significado a todo o movimento de construção do mesmo.

A avaliação das ações do Projeto Pedagógico é a avaliação de seus resultados no decorrer do tempo, para ampliar propostas, efetivar as que estão dando certo e modificar aquelas que não têm apresentado resultados significativos para o crescimento e melhoria da aprendizagem dos alunos.

A consolidação de um Projeto Pedagógico ocorre na razão direta do envolvimento, adesão e participação do coletivo da escola e, neste aspecto, o gerenciamento das ações ligadas à Avaliação Institucional Participativa está conectado com a seleção dos indicadores de qualidade, diagnóstico situacional, gerando ampliação de “olhares” e vislumbrando possibilidades de novos caminhos.

3.3 - Gestão Escolar – A identidade de um compromisso

Outro ponto de análise é a “gestão”. A gestão escolar é fator preponderante nas políticas educacionais da atualidade. Em diferentes momentos históricos, questões relacionadas à organização e as concepções que permeiam o espaço público e as responsabilidades do Estado, da sociedade e dos profissionais da educação, foram amplamente debatidas.

A escola é uma organização complexa e em constante movimento. A gestão escolar inserida em um mundo em transformação, onde a aceleração em todos os níveis se faz presente, se constitui em uma tarefa desafiadora.

A forma como a gestão se apropria e utiliza as técnicas administrativas, pode auxiliar formas de contraposição do conceito produtivista que impera na maioria das ações advindas das políticas públicas.

Não podemos esquecer que gestão escolar, também é sinônimo de liderança. Embora na Rede Municipal de Educação de Campinas, a Gestão Escolar seja entendida como equipe gestora, a prática em muitas unidades escolares, ainda não é essa. Isso se revela ao se perceber que nas próprias questões pautadas em resoluções e ordens de serviço, que embora para as ações necessárias nas diferentes situações sejam responsabilidade da equipe gestora, quem assina e quem responde é o diretor. Para citar apenas um dos documentos e situação que enunciamos, o Projeto Pedagógico precisa da rubrica do diretor em todas as páginas.

No entanto, tudo isso não se torna impeditivo, quando o diretor tem como princípio uma gestão democrática de fato, pois assinaturas e papéis são pouca coisa frente às ações do cotidiano.

Uma gestão democrática exige postura e liderança, pois, participação e envolvimento do coletivo, não é um movimento que acontece espontaneamente. É um movimento que necessita ser alavancado e sustentado para que se constitua de forma sólida. Esse é um processo contínuo que se fortalece pela regularidade das suas ações. O movimento de pensar coletivamente, buscar formas de superação de obstáculos, já é em si, solução.

Pensar continuamente no papel social da escola pode ser um ótimo exercício para direcionar encaminhamentos e tomar decisões.

A utilização de técnicas administrativas, também se faz necessária, mas, diferentemente da gestão empresarial, que busca um fim em si mesmo, estimula a competitividade e preserva a hierarquia de poder instituída, enquanto que a gestão escolar deve assumir o desafio de administrar democrática e participativamente, não só em relação às questões pedagógicas, mas em relação ao gerenciamento das verbas destinadas à escola.

Debates sobre gestão escolar foram mais evidentes a partir dos anos 70, quando a classe trabalhadora buscava seus direitos para que seus filhos tivessem acesso à Educação Pública. Com isso, vinham para o cenário, reflexões sobre os motivos da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do grande número de abandono escolar, a falta de condições de muitas escolas e da desvalorização dos profissionais da educação e a falta de investimento na formação dos mesmos.

Nos anos 80, os professores das redes estaduais de ensino iniciaram um movimento de organização sindical e reivindicações para a conquista de um plano de cargos e carreiras e, nesta perspectiva, questionamentos sobre a organização hierárquica da administração escolar e surgem as denúncias sobre os abusos de poder.

A palavra **gestão** começou a ocupar espaço, tirando um pouco do diretor, a exclusividade das decisões e transferindo as mesmas, para uma “**equipe gestora**”, o que de certa forma, tenta diluir o “poder” centralizador e ter a possibilidade de congruência de visões que auxiliem a tomar decisões mais justas e equilibradas.

Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, por volta do ano de 2000, é que este aspecto começa a tomar consistência e de 2004 para cá, tem-se investido em formações que tentam “quebrar” as limitações de cargos e funções, buscando o fortalecimento das equipes gestoras das U.Es (Unidades Escolares), que compõem-se na maioria das escolas de : Diretor, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico.

Participação, também se tornou uma palavra bastante explorada, muito mais do que vivida, pois, “participar” sofre condicionamentos de várias ordens, pelas características subjetivas dos indivíduos, interesses econômicos de indivíduos e grupos, das estruturas sociais e contexto histórico. Segundo Bordenave (1994), a participação no mundo atual ainda se apresenta conflituosa e não pode ser estudada sem uma relação com os conflitos sociais. A estimulação à participação, criando possibilidades para que esta aconteça, ocorre e ainda há um trabalho nesta trama entre os elementos facilitadores e os impeditivos, que vão construir a singularidade dos processos participativos.

A participação ainda é um obstáculo a ser vencido. Isso se evidencia através destas colocações:

“O exercício da participação ainda é difícil para alguns membros da CPA, pois percebo que não entendem que o foco não é problema pessoal e sim de ordem coletiva: a falta de reuniões compromete o trabalho”. (OP 7)

“Temos dificuldades em mobilizar os pais para participarem, há sempre muitas ausências nas reuniões”. (OP 10)

“O exercício da participação ainda é difícil para alguns membros da CPA, pois percebo que não entendem que o foco não é problema pessoal e sim de ordem coletiva: a falta de reuniões compromete o trabalho”. (OP 7)

É no campo da Educação, onde formação ideológica – filosófica e política – dos cidadãos é tão essencial, que ocorrem muitos descuidos, pois, com todas as contradições que possam permear essa instituição, há nela muitas formas de se praticar a democracia. Uma delas é a participação, ao promover a inserção desses educando em outros espaços sociais, onde aprendam a efetivar essa aprendizagem.

A pergunta que nos cabe é? Qual é a participação para a escola e na escola?

Uma *gestão democrática da educação* está ligada à resposta para essas perguntas e como esta institui os mecanismos e a organização de ações que desencadeiam esses processos de participação.

Na Rede Municipal de Campinas, como órgãos instituídos o Conselho de Escola e as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), são espaços importantes de deliberações coletivas. No entanto, entende-se que esse é um processo que não se faz apenas nas reuniões onde os segmentos representativos desses colegiados se encontram, mas no cotidiano, nas formas de estruturação escolar e na dinâmica que se processa no decorrer do tempo.

Uma equipe gestora e uma gestão democrática, também não se fazem através de discursos bem elaborados, pois somente a prática dará a garantia da vivência dessa realidade.

Para isso, a organização democrática, que vise à transformação, não pode se eximir da participação efetiva dos envolvidos no contexto escolar, ao mesmo tempo em que luta pelas condições junto ao sistema público de um funcionamento qualificado.

Quando se fala em gestão, ou equipe gestora, outro conceito bastante relevante é o de *autonomia*. Autonomia, embora seja um termo que parece óbvio, é na verdade, bastante complexo. O cenário da educação pública, quase sempre recortado e fragmentado, onde se interpenetram vários interesses, interfaces, traz em seu bojo interesses muitas vezes contraditórios e quando entram em cena interesses singulares que não são atendidos, a autonomia passa a ser evocada, no sentido da liberdade sem limites, uma independência não problematizada.

A autonomia é de um coletivo, e no caso da escola, é da comunidade escolar e para que

essa autonomia seja legitimada, vai depender da identidade e reconhecimento desse mesmo coletivo. A autonomia se edifica no confronto de várias lógicas, num movimento de negociação e argumentação e para isso uma gestão democrática se faz necessária no sentido, de não camuflar autoritarismo e desarticulação desses processos no nascedouro.

Assim, pode-se entender que na Rede Municipal de Educação, os Conselhos de Escola (eleito na unidade escolar e composto de diferentes segmentos), as CPAs (Comissão Própria de Avaliação), o Conselho das Escolas (formado por representantes dos Conselhos das escolas de Campinas), são instrumentos indispensáveis nos processos de democratização. A realização de fóruns, plenárias, debates também tem sido recurso utilizado na elaboração e deliberação de muitas políticas educacionais. Modalidades que garantam a descentralização, tanto do poder decisório como da gestão financeira, também tem sido defendida como possibilidade de gestão democrática. Isso tem sido uma política vivenciada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) através dos NAEDs (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) das diversas regiões de Campinas.

Ainda há um longo percurso para se trilhar na conquista de uma gestão que seja democrática, pois a tradição autoritária está presente no campo social, cultural e político na esfera pública, bem como nas relações familiares.

A Avaliação Institucional Participativa, dentro de todo o contexto apresentado, pode ser um instrumento muito importante para a gestão escolar. Desde 2006, o MEC (Ministério de Educação) integra o “Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação” e criou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que visa articular ações para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica. Os gestores públicos estaduais da Educação através do Consed (Conselho Nacional dos Secretários da Educação) e dos municípios a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) se aliam na busca dessa qualidade.

É o momento do estabelecimento de índices de qualidade, de metas e, conseqüentemente, de uma grande quantidade de avaliações, de aprendizagem, habilidades, de sistemas e de redes. Conhecer os dados numéricos sem interpretá-los e contextualizá-los, sem nenhum significado apresentará para o crescimento da equipe educativa.

O contexto avaliativo envolve mais do que apenas medida, portanto, não há como ficar apenas com dados descolados da realidade onde estão inseridos.

O trabalho de gestão desenvolvido na escola é bastante complexo e um formato avaliativo que instaure um processo relacional, onde sujeitos históricos se encontrem com suas subjetividades, seus valores, podem ser alimentados pela equipe gestora, no sentido de viver um projeto pedagógico onde todos se reconheçam.

Neste aspecto, a Avaliação Institucional abre as possibilidades de autoconhecimento e gerenciamento, construindo uma gestão democrática, num trabalho sério e transparente, onde os dados de avaliações internas ou externas sofrem um tratamento sério de compreensão, fazendo dos seus resultados estudos para avanços e reflexões.

Investir no amadurecimento de todos, socializando resultados obtidos, discutindo-os, planejando ações conjuntas é fundamental para que os processos de avaliação institucional sejam reconhecidos pela seriedade e confiabilidade. Esse amadurecimento também envolve *aceitação*, de olhar para resultados, processos internos, a organização cotidiana e desmistificar preconceitos advindos das avaliações classificatórias e punitivas.

A gestão, incorporando esses conceitos, pode utilizar-se dos dados e dos próprios processos e princípios que regem a avaliação institucional participativa a ser mais fiel à identidade da comunidade que assiste e provocar processos emancipatórios.

Assim, como ator estratégico escolhido para articulação dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), nas escolas municipais, o Orientador Pedagógico, não pode se esquecer que é parte de uma equipe gestora e nem Direção e Vice-Direção. E esta relação é fundamental para que os processos de Avaliação Institucional ocorram de forma positiva, pois ainda há muita contradição e impedimentos neste sentido com estas colocações traduzem:

“Acredito que o papel da OP é fundamental, mas não o principal, como já disse há a necessidade de envolvimento de todas da equipe de gestão, envolvimento dos professores. A meu ver a OP irá atuar, também, como uma articuladora nesse processo, fazendo um "meio de campo" com a intenção de despertar, nos demais agentes da comunidade escolar, o interesse em participar deste processo de forma crítica e atuante”. (OP 4)

“Se não houver a participação da equipe gestora no processo, muitas ações não acontecem, pois a direção não está sintonizada com a proposta”. (OP 2)

“O diretor principalmente, precisa estar informado do processo, acreditar e viabilizar ações para que as ações necessárias aconteçam, como por exemplo quando há reuniões e os professores precisam participar, os funcionários também”. (OP 1)

“Muitas vezes a falta de compreensão do processo da AIP, que os Ops estão mais informados por participarem mais da formação e de reuniões, leva muitos diretores a criar impedimentos para que muitas ações ocorram nas escolas. Falta esclarecimento, maior envolvimento e formação para os demais membros da equipe gestora”. (OP 2)

“O OP não tem autonomia para realizar muitas ações de sustentação e monitoramento da AIP. Portanto se não houver parceria da equipe gestora o processo não acontece”. (OP 7)

A democratização da gestão escolar garante que as pessoas se reconheçam como produtores da qualidade na escola, que entendam seus direitos e deveres, que vivam os riscos e as alegrias da construção desse processo.

Algumas formas de gestão escolar, não possibilitam que esses processos sejam potencializados e acaba por desmobilizar a participação, o que dificulta a posterior restauração do processo.

A cultura vinculada ao papel do gestor escolar, na figura do diretor, ainda é o de detentor do poder de decisão. Essa é uma construção histórica ainda difícil de quebrar e alimentada pela comunidade escolar e, algumas vezes, pelo próprio gestor.

“Hoje, como “responsável último pela escola” e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos. Dotado de toda a autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, o diretor hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da burocracia e do Estado”. (PARO, 2003, p.11)

A construção de um ambiente participativo é fundamental para quebrar esse tabu, e essa construção não se limita aos demais segmentos, mas também aos atores que compõem a própria equipe gestora.

Observando pelas colocações de muitos Orientadores Pedagógicos, a constituição de uma equipe gestora, em sua real concepção, ainda é um caminho a ser percorrido:

“Se não há integração entre os gestores, o OP não consegue fazer o seu trabalho, pois não tem autonomia”. (OP 3)

“Temos que ter clareza dos processos e todos tem que estar envolvidos, senão não conseguimos avançar”. (OP 2)

„Garantir o coletivo em uma escola grande é muito difícil, ainda mais com 4 períodos de funcionamento. A Prefeitura deveria fazer escolas menores para promover maior qualidade na participação e no gerenciamento da mesma. Numa escola grande os problemas são muito mais difíceis de serem dissipados”. (Diretor –NAED sudoeste)

É necessário que desde a construção do Projeto Pedagógico, a equipe gestora esteja coesa, pois deverá ser esse o documento que guiará as decisões na escola. O que ocorre é que a realidade tem apontado, através da colocação de muitos Orientadores Pedagógicos, que alguns membros da equipe gestora não participam e nem tomam o PP (Projeto Pedagógico) como referência no cotidiano e ele fica como um domínio do OP (Orientador Pedagógico).

Pode-se entender então, que quanto mais existirem processos de construção do Projeto Pedagógico, as decisões que são necessárias no cotidiano escolar vão continuar sendo formuladas, discutidas e refletidas no coletivo, e, ao mesmo tempo, haverá mais apropriação das mesmas e o grupo as tomará com mais intensidade como meio de referência e sustentação para o dia-a-dia da escola.

Quanto mais a equipe gestora, com suas especificidades, com a subjetividade inerente a cada componente, se afinar nos princípios, mais terá possibilidades de criar um ambiente que realmente seja participativo e fortaleça a voz do coletivo. Neste sentido, explicitar situações reais da escola através da análise de dados e reflexões sobre os mesmos, mais dará visibilidade para o grupo do concreto e de como é possível avançar. Como exemplo, pode-se citar dados que apresentam a retenção de alunos, através desses dados, uma pesquisa sobre quem são eles, suas dificuldades e o que a escola tem realmente feito por eles, a partir daí, estudar novas ações que possam vislumbrar novos caminhos com o comprometimento de todos.

Diminuir a distância entre o discurso sobre qualidade na escola e o que acontece em seu interior é na verdade a proposta da AIP (Avaliação Institucional Participativa). Neste aspecto, ela não pode ser entendida pelos gestores, como “mais um trabalho”, “mais um projeto que vem de cima”, mas vê-lo como um instrumento colaborativo da gestão. O que o trecho abaixo aponta com clareza:

“Avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento institucional bem como alimenta o processo de auto-conhecimento do docente acerca da qualidade de seu trabalho. Permite, dessa forma, correções de rota, necessárias para otimizar o processo alterando qualitativamente os “produtos” imbricados. Como implica decisão, envolve valores. Como mexe com valores, mobiliza o debate sobre o poder e as relações de interesse que o cercam”. (SORDI e MALAVAZI, 2004, p. 105)

3.4 – A cadência de uma trilogia – Avaliação Institucional Participativa, Gestão Escolar e Projeto Político-Pedagógico

Ao se aproximar dos registros finais desta dissertação, é necessário ressaltar que foi de fundamental importância para objetivo desta, a articulação e os caminhos percorridos pelos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) nas escolas de ensino fundamental de Campinas e, especialmente, as da região Sudoeste, que tiveram centralidade nesta pesquisa.

Vale lembrar, que são reflexões como estas que tem por finalidade contribuir com dados para replanejar ações e vislumbrar novas possibilidades, além de dar mais dinamismo e

significado aos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) nas escolas municipais de Ensino Fundamental Campinas.

Este estudo focou o papel do Orientador Pedagógico como articulador dos processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), implementados como política pública nas escolas de ensino fundamental de Campinas.

Depois dos caminhos percorridos por esta pesquisa, ficou evidente que o Orientador Pedagógico é, sem dúvida, o ator estratégico que tem as melhores condições de articular esse processo no interior da escola, visto que seu trabalho está totalmente vinculado à qualidade de ensino-aprendizagem e às avaliações nos diferentes níveis.

No entanto, esse ator institucional faz parte de uma equipe gestora e sem a parceria e o envolvimento dos demais membros que a compõem, não há caminhos possíveis de serem trilhados nesta ação.

“A meu ver, posso estar errada, mas parece que apenas o OP, na escola, tem o "dever" de fazer com que a AIP aconteça, parece-me que se ele titubear, nada ocorrerá. Penso que não deva ser assim, pois este é um trabalho coletivo, onde o OP pode e deve coordenar, mas há de ter mais cabeças voltadas para a AIP.” (OP 4)

“É função do Orientador Pedagógico ouvir, mediar, retomar, reavaliar, dar voz, dar corpo ao PPP, coordenar os encontros e agora faço a mesma coisa na CPA.” (OP 9)

“A implementação da AIP, a meu ver ainda limita-se ao trabalho nas escolas e da assessoria. Ainda não senti a SME como parte integrante do processo de qualificação das escolas.” (OP 10)

Embora certos apontamentos possam revelar alguns limitantes do processo, na análise por meio dos dados, que esta pesquisa coletou junto aos Orientadores Pedagógicos da região sudoeste de Campinas, é possível reconhecer as contribuições que a auto-avaliação institucional trouxe para a melhoria da qualidade das escolas da rede municipal da cidade.

Para que essas contribuições ocorram, se faz necessária uma gestão democrática, na essência da palavra, um projeto político-pedagógico que seja o tradutor das vozes que compõem o espaço escolar enquanto estratégias para direcionar as ações de avaliação institucional.

A escola na atualidade tem sido palco de muitas notícias, nem sempre satisfatórias, cenário de violências e de uma desmotivação constante dos alunos para a conquista de sua própria aprendizagem.

Por isso, é urgente desenvolver ações que busquem conhecer a escola com mais profundidade, fazendo um diagnóstico de suas necessidades para direcionar as mais assertivas decisões.

Algumas avaliações externas têm focado na proficiência em matemática e na língua portuguesa dentre elas: a prova Brasil, a Provinha Brasil, a Prova Campinas. No entanto, os dados revelados por estas avaliações, pouco tem contribuído com melhorias efetivas para a escola. Isto porque, na maioria das vezes, estes dados são isoladamente analisados.

Estas avaliações podem ser bastante positivas, se alicerçadas pelas estratégias da AIP (Avaliação Institucional Participativa), trazendo esses dados para serem estudados no contexto e na dinamicidade de onde procedem.

“As contribuições, para mim, é que este tipo de avaliação abre espaços para discussões entre todos os envolvidos no processo de Educação, descortinando, assim, novos horizontes, novas possibilidades de percebermos o cotidiano escolar.”(OP 4)

“Tenho cada vez mais uma visão maior, completa da escola; agora ganhamos um olhar dos alunos e mães oficialmente.”(OP 9)

“Adquirimos um espaço para olharmos a escola e discutirmos as ações com todos os segmentos que viabilizam a qualificação da escola.” (OP 10)

“Uma das principais metas da Avaliação Institucional através da CPA a nosso ver, é fazer cumprir o que está no PPP. Os problemas das escolas são praticamente os mesmos, com algumas pequenas diferenças e as CPAs fizeram isso aparecer, mostrando que é um problema de Rede.” (OP 7)

Estes processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) demandam estudos e formação contínua, levando os gestores e atores envolvidos a refletirem sobre o aperfeiçoamento do espaço escolar. As estratégias da AIP podem tornar o Projeto Pedagógico mais efetivo, acoplando a ele os dados fornecidos pela avaliação e definindo com mais precisão a identidade da escola.

A gestão escolar e a sua forma de direcionar as ações na escola traduzem o rumo que esta irá tomar. As formas de leitura do contexto, a organização dos espaços e tempos escolares, além do gerenciamento dos conflitos nas diferentes situações, podem produzir contextos escolares que ajudam a oprimir e minar qualquer possibilidade e participação ou envolvimento da comunidade escolar ou, em contrapartida, podem auxiliar no fortalecimento da autonomia desta comunidade, garantindo voz para todos os envolvidos.

Numa perspectiva participativa, o Projeto Pedagógico torna-se uma estratégia de gestão, direcionando os caminhos que a escola irá trilhar, e não uma sucessão de itens que precisam ser apresentados em uma seqüência de capítulos e que, normalmente, são entregues à supervisão escolar para serem posteriormente engavetados.

Tomando por base os princípios que regem a AIP (Avaliação Institucional Participativa) e as suas estratégias de ação, torna o PP (Projeto Pedagógico), uma bússola para conduzir os caminhos e avaliá-lo constantemente com a participação de todos, contribuindo para uma gestão qualificada.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p.13), “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e, particularmente, da educação”, ou seja, a avaliação direciona as políticas públicas da educação, contribuindo com transformações significativas.

É possível perceber ainda que a visão da Avaliação Institucional como um instrumento de controle burocrático foi superada pelos Orientadores Pedagógicos, precisando ainda ser mais compreendido pelos demais gestores. Ela também precisa ser mais assumida em seus princípios pelos órgãos que fazem o gerenciamento das escolas municipais, procurando mais coerência nas ações que demandam da SME (Secretaria Municipal de Educação) e que se desencadeiam no interior da escola.

As contribuições advindas do desencadeamento da Avaliação Institucional Participativa para a equipe gestora promovem o repensar sobre a concepção de avaliação, a forma de gestão, a participação e sobre a identidade da própria escola.

A AIP (Avaliação Institucional Participativa) na forma como foi desenhada em sua proposta permitiu que as escolas provocassem a participação da comunidade e o engajamento dos atores que fazem parte do cotidiano escolar para lutar pela qualidade de ensino que acreditam e para buscar ações para atingi-la.

Essa ação envolve a todos e dá a cada um a importância no mesmo grau, mostrando que todos são responsáveis pelo processo que se desenrolará para que melhorias realmente ocorram.

O formato de AIP (Avaliação Institucional Participativa) proposto na Rede Municipal de Campinas é um desafio, porque esta não é uma prática comum, pois traz uma mudança da própria cultura avaliativa e é preciso de tempo para efetivá-la.

Em resumo, esse é um processo de aprendizagem, onde o mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva. Há um crescimento para todos. Os dados e os indicadores de qualidade podem se modificar, mas as marcas desse percurso, quando autêntico se solidifica e renova as esperanças e os compromissos com um trabalho de qualidade.

Este é um processo complexo, onde não há receitas para serem seguidas, pois cada realidade, cada comunidade é única. Portanto, é preciso fazer o caminho para descobrir as dificuldades para enfrentá-las e as possibilidades para colocá-las em prática.

Ainda muitas reflexões e estudos serão necessários para que a AIP (Avaliação Institucional Participativa) seja incorporada pelas escolas e seus gestores e, conseqüentemente, por toda a comunidade envolvida, pois esta medida se faz urgente com a finalidade de melhorar os espaços educacionais brasileiros.

Trilhando esse caminho, é quase impossível não se deparar com muitas inquietações e questionamentos frente a toda essa complexidade de teorias, inter-relacionamentos, conflitos, avanços e retrocessos, conquistas e desafios que se encontram na escola na atualidade. Desse modo, cabe aqui finalizar as colocações desta dissertação com um pensamento desse grande educador chamado Paulo Freire, que apresenta um exemplo de compromisso ético: “A vida na sua totalidade me ensinou uma grande lição, que é impossível assumi-la sem risco. E é assim que eu vivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço empreendido nesta pesquisa, para investigar o papel do Orientador Pedagógico e sua escolha como ator estratégico nas ações de implementação da AIP (Avaliação Institucional Participativa) nas escolas de ensino fundamental de Campinas, reforçou a significação do papel desafiador e a importância deste profissional nos processos que ocorrem nas escolas.

A forma como articula e conduz as reflexões pedagógicas junto aos demais membros da equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos, pode representar toda a diferença na constituição dos espaços onde atua.

Os processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa) trazem uma concepção diferente e isto implica num aprendizado que derruba algumas construções já cristalizadas. Isto porque a proposta de um movimento que nasce no interior da escola, com aqueles que vivem essa realidade, não é comum, as imposições advindas de políticas regulatórias são as mais usuais.

O trabalho de implementar um processo exigente como esse, necessita o entendimento de que este, não é um projeto ou uma ação que possa sobreviver isoladamente ou apenas sendo vivida nos momentos de reuniões de CPA (Comissão Própria de Avaliação). É um processo que permeia todas as ações educativas que se desencadeiam na escola, portanto, ele irá implicar em transformações na gestão, no Projeto Pedagógico e na relação destes com as bases que sustentam a AIP (Avaliação Institucional Participativa).

Neste sentido, o Orientador Pedagógico é o membro da equipe gestora que mais conhece os mecanismos que se desenrolam nesse cotidiano escolar e, portanto, sustentado pelos aportes teóricos, aprofundamentos e prática, pode garantir que esta forma de viver processos de avaliação institucional se concretize no espaço escolar.

Para isso, torna-se fundamental que este profissional tenha espaços de formação, onde estudos e discussões sobre o tema possam lhe dar a segurança para a sustentação desse processo na escola e maior percepção para que suas intervenções nas diferentes situações que vivencia, possam estar embasadas por estes princípios.

No entanto, também é essencial que ele acredite no processo e nas possibilidades que ele encerra para a autonomia da escola e para a participação dos diferentes segmentos, como

uma forma de partilhar diferentes olhares sobre o mesmo contexto, para entendê-lo melhor e tomar decisões mais assertivas.

A forma como este profissional incorpora e vive este processo contribuirá fortemente para que demais membros da gestão e toda a comunidade escolar, percebam a legitimidade dessa ação.

A escola apresenta muitas questões que precisam ser revistas, como: a forma de trabalho e transmissão dos conhecimentos nas diferentes disciplinas escolares, questões ligadas à função social da escrita, os processos de leitura e a indisciplina. Entretanto, a escola também é o espaço de outras aprendizagens construídas na convivência e que tem muitas contribuições para a formação de indivíduos mais solidários, justos e capazes de pensar criticamente sobre o mundo em que vivem.

Existem muitas escolas, onde se sobressaem projetos culturais, de gestão, ligados ao trabalho com leitura e escrita onde se reconhece a grande riqueza dos mesmos, mas são, muitas vezes, trabalhos isolados e que não conseguem força para que reais mudanças ocorram, indo além da própria escola e que tragam melhorias para todos.

No breve resgate apresentado nesta pesquisa, decorrente do percurso da AIP (Avaliação Institucional Participativa) na Rede Municipal de Ensino de Campinas, foi possível mostrar que este é um caminho que ainda necessita de maior aprofundamento e vivência. Como todo processo necessita de tempo. Esse fator já tão discutido, mas essencial.

Apesar de alguns limitantes do processo, apontados pelos Orientadores Pedagógicos, como a fragmentação das ações advindas da própria Secretaria da Educação, a resistência à participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, das divergências dentro da própria equipe gestora, esse processo foi reconhecido pelos Orientadores Pedagógicos do NAED Sudoeste, como potente para viabilizar as reflexões e quebrar estes limites para ativar a participação.

Nesta perspectiva, os Orientadores Pedagógicos enfatizam os benefícios advindos da formatação das propostas de estudo e monitoramento desta implementação proporcionada pela equipe educativa do NAED Sudoeste, que fortaleceu a vivência desta experiência e conseguiu resultados positivos.

A escola ainda tem limitações em viver processos que transcendam a sala de aula. Movimentos que exercitem a participação, o diálogo, a exposição de idéias, ainda encontram resistência.

Outro ponto importante, levantado por estes profissionais, foi a questão “tempo”, tanto entendido como “limitante”, no sentido das falta de disponibilidade desse fator para reuniões e atividades advindas deste processo, como a necessidade deste mesmo “tempo” para a apropriação dessa vivência e a melhor compreensão desse movimento. Nas palavras de Sordi, encontra-se uma reflexão que ajuda a repensar este item:

“Se concentrarmos nossa atenção nas escolas, independente de seu nível, podemos ver alunos e professores circulando indiferentes, submetidos à ditadura dos relógios, deslocando-se sem tempo de parar, de se olhar, conversar, analisar ou discutir. Vida comum que não existe e que, portanto, empobrece seus processos de desenvolvimento humano e profissional esquecendo-se de que deste seu processo relacional, mediado pelo conhecimento a descobrir, depende a qualidade do ensino que ministram. Pretensamente formadoras em seus espaços de sala de aula, as instituições de ensino revelam-se conformadoras nos espaços que possuem e que oferecem ao corpo social que nela atua”. (2006, p. 55)

Temos a convicção que é a constância da ação que irá fazer com que este processo ganhe maior solidez. Pois, este é um processo que podemos considerar ainda “novo”, mesmo tendo sido gestado desde 2002. Sua concretude foi se fazendo ao longo desses anos, ganhando mais força em 2008, quando se torna uma política pública.

No entanto, isso não o faz ser apropriado automaticamente pelas escolas, pois, conforme já ressaltado anteriormente, é um processo que exige compreensão, estudo, aprofundamento, credibilidade e vivência.

Processos de avaliação precisam ser mais qualificados e monitorados para que se constituam em elementos de reflexão e transformação, como enfatiza Sordi (2009):

“Deixada correr livre, a tarefa de avaliar a qualidade de nossas escolas tende a reproduzir a mera medição de desempenho dos alunos em português ou matemática, cuja divulgação periódica dos resultados, tem servido na verdade, ao sistemático processo de denúncia da falência do nosso sistema educacional via responsabilização de professores ou equipe gestora. Sem que ao dado se ofereçam leituras capazes de produzir alternativas mais construtivas e geradoras de resultados que rompam o círculo vicioso de uma escola que se acostumou a feição de ineficácia, muito pouco servirá a avaliação como garantia de qualidade da escola.” (p.60)

Diante disso, o Orientador Pedagógico traz na essência de sua atuação, a possibilidade de fazer estas conexões e levar os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar a perceber os entrelaçamentos que se estabelecem entre Projeto Pedagógico, avaliação e cultura escolar construída por meio de processo histórico. Isto faz com que se evidencie problemas que apontem para a necessidade de coerência entre o que o Projeto Pedagógico descreve e o que é vivido no cotidiano escolar.

Este é um desafio posto, entendendo que a busca de uma escola de qualidade para todos em meio a uma sociedade cheia de incoerências e inconstâncias, não se dará sem conflitos, que necessitarão liderança e convicção para serem superados.

Concluindo, se os processos de Avaliação Institucional Participativa, forem bem planejados e sistematizados, podem trazer, através do exercício desta prática, aprendizados que garantirão melhor orientação aos profissionais que atuam na escola, acompanhando melhor as famílias e os alunos.

È possível que, ao se deparar a todo instante com o confronto de lógicas e com as contradições que permeiam o espaço educacional, o Orientador Pedagógico pode, pela força da vivência de um movimento emancipatório, conduzir processos de mudança.

O Orientador Pedagógico, articulador dos Processos de AIP (Avaliação Institucional Participativa), potencializa como membro da equipe gestora, seu compromisso com uma aprendizagem de qualidade para todos. E do entendimento de seu papel, as relações inegáveis entre Projeto Pedagógico (PP) e qualidade, serão amplamente favorecidas, sobretudo quando o Orientador Pedagógico, desenvolver expertise para extrair da Avaliação Institucional Participativa (AIP) todos os subsídios, que esta oferece aos atores da escola, interessados e comprometidos com o direito de aprendizagem, que deve ser garantido a todos aqueles que inseridos na escola pública, dependem muito da qualidade desta, para o exercício pleno de seus direitos cidadãos. E isso os inclui como legítimos partícipes da avaliação desta qualidade que ajudam a construir pelo aprendizado coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA JUNIOR, Vicente P. (Org), **Avaliação Participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BERTAGNA, Regiane H. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: A visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau**. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2008.
- BETINI, Geraldo A. **Avaliação Institucional em escolas públicas de Ensino Fundamental de Campinas**. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2009.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. A qualidade negociada**. Campinas: Editores Associados, 2004.
- BRASIL, **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2.ed., 2004.
- BOURDIEU, P. (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani) **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL, **Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.
- DALBEN, Adilson. **Avaliação Institucional Participativa na Educação Básica: Possibilidades, Limitações e Potencialidades**. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2008.
- DEÀK, Simone C. **Os Desafios na Construção da Política de Formação de Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2004.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil In: FREITAS, Luiz C. (Org.), **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia - Marx e a crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz C. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, v. 12, n. 39, Out. 1991.

FREITAS, Luiz C. **A Internalização da Exclusão**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, Set. 2002.

FREITAS, Luiz C. **Ciclos, seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz C. Dialética da inclusão e da exclusão por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al.* (Orgs). **Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, Luiz C. A Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pela reforma. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, set./dez. 2005.

FREITAS, Luiz C. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na Escola Pública. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 26, n. 92, Especial, out. 2005.

FREITAS, Luiz C. SORDI, Mara R. L., MALAVASI, Maria M. e FREITAS, Helena. **Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FURGERI, Denise K. P. **Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura: Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica**.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas- Campinas, 2001.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José. C. **Organização Escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo**. In: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: ABT, (61): 6-15, novembro-dezembro, 1984.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIERINI, Adriana. S. **A (des) constituição do Orientador Pedagógico na escola Pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós**. Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2007.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1º, v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. **Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana**. (Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844). In: FERNANDES, Florestan (Org.)

K. Marx, F. Engels – História. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8 ed., São Paulo, 2004.

- PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- REGIMENTO Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, 2000.
- SANTOS, Boaventura S. **Reinventar a democracia**. Cadernos Democráticos nº 4. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SOARES, Suely G. **Educação e Integração Social**. Campinas, Ed. Alínea, 2003.
- SOARES, Suely G. **Arquitetura da Identidade, sobre Educação, Ensino e Aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2001.
- SORDI, Mara R. L. e FREITAS, Luiz C. **O Trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos**, Texto de trabalho, 2005.
- SORDI, Mara R. L. e FREITAS, Luiz C. **Territórios da Medida e da Avaliação: Elementos para uma Avaliação Institucional sob medida**. Texto de trabalho, 2006.
- SORDI, Mara R. L. e MALAVAZI, Maria M. **As duas faces da avaliação: da realidade à utopia**. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n. 17, Nov. 2004.
- SORDI, Mara R. L.; FREITAS, Luiz C. e MALAVAZI, Maria M. **A avaliação institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de ensino fundamental**. Texto de trabalho, 2005.
- SORDI, Mara R. L. **Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas**, texto de trabalho, 2005.
- SORDI, Mara R. L. **Avaliação Institucional Participativa: Contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo**. Avaliação / Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v.11, n. 4, dez. 2006.
- SORDI, Mara R. L. e SOUZA, Eliana S. **A Avaliação como Instância mediadora da Qualidade da Escola Pública**. Millenium, Campinas, 2009.
- TRATEMBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico do cotidiano de sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político - Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In: FONSECA, M. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.